



جامعة اليرموك  
كلية التربية  
قسم المناهج والتدريس

أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي  
القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي  
بسلطنة عُمان

**The Effect of the Method of Teaching Extra Reading Topics in  
Improving Critical Reading and Creative Writing Skills for 10<sup>th</sup> Grade  
Female Students in Sultanate of Oman**

إعداد

غالية بنت زاهر بن عبد الله الخصيبي

بإشراف

الدكتور راتب قاسم عاشور

حقل التخصص - مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

2012م

أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة  
والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان

إعداد

غالية بنت زاهر بن عبد الله الخصيبي

ماجستير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، جامعة السلطان قابوس، 1997م

فُتحت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص مناهج اللغة  
العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، إربد، الأردن. 2012م

وافق عليها

الدكتور راتب قاسم عاشور ..... رئيساً ومشرفاً

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس ..... عضواً

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور رافع عقيل الزغول ..... عضواً

أستاذ في علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك

الدكتور عبد الكريم سليم الحداد ..... عضواً

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، الجامعة الأردنية

الدكتور نصر محمد مقابلة ..... عضواً

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الأطروحة 2012/10/16م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ

﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾﴾

سورة العلق: الآيات 1-5

## الإهداء

إلى مَنْ امتلأ قلبها بالحنان، ولهج لسانها دائماً بالدعاء...

إلى مَنْ كانت مصدر قوتي وإرادتي في الحياة...

إلى مَنْ تمنّت وتمنّيتُ أن تراني وأنا أقدم جهدي المتواضع هذا، إلا أن الله لم يشأ.

أمي

إلى مَنْ علّمني معنى الصبر والتضحية...

إلى قرّة العين، أطل الله في عمره...

أبي

إلى اللاتي ساندنني في مسيرة البحث خطوة بخطوة...

وشدّدن من أزرّي في تخطّي الصعاب...

أخواتي

إلى مَنْ شاركوني أفراحي وأفراحي...

إلى مصدر عزّتي وبقائي...

أخواني

إلى كلّ مَنْ كان يتمنّى أن يراني وأنا أقدم عملي المتواضع...

إلا أنّ القدر حال دون ذلك.

إلى كلّ مَنْ كان عوناً لي في مسيرة البحث

وأخصّ بالذكر أختي "لينا" التي ساعدتني كثيراً في طباعته

إلى كلّ طالب علم... أهدي جهدي هذا

## شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً يليق بجلال اسمه وعظيم سلطانه، الحمد لله العظيم الذي هو بكل شيء عليم، الحمد لله الذي منحني القدرة وأمنّني بالصبر والعزم حتى تمكّنت من إعداد هذه الأطروحة، والصلاة والسلام على سيدنا ونبيّنا ومعلّمنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه ومن اتّبع هداه إلى يوم الدين، أما بعد:

فإقراراً بالفضل واعترافاً لأهله، وبعد أن منّ الله عليّ بإنجاز هذا الجهد المتواضع رغم ما واجهني من عراقيل وصعاب حتى خرج إلى حيّز الوجود، لا يسعني إلا أن أتقدّم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور راتب قاسم عاشور على تكمّله بالإشراف على أطروحتي، وعلى حلمه وصبره وسعة صدره ورحابته، وعلى ما قدّمه من عون ومساعدة وتوجيه حتى خرج هذا العمل إلى حيّز الوجود، فله مني كلّ الشكر والتقدير والامتنان.

وأقدّم جزيل شكري وعظيم تقديري إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس، والأستاذ الدكتور رافع عقيل الزغول، والدكتور عبد الكريم سليم الحدّاد، والدكتور نصر محمد مقابلة؛ لتفضّلهم بقبول مناقشة الأطروحة، وعلى آرائهم السديدة التي أثّرت هذا العمل.

وللشكر موصول إلى كلّ من مدّ لي يد العون والمساعدة لإنجاز هذا العمل، وإخراجي إلى حيّز الوجود.

الباحثة

## قائمة المحتويات

الإهداء .....	ث
شكر وتقدير .....	ج
قائمة المحتويات .....	ح
قائمة الجداول .....	د
قائمة الملاحق .....	ذ
الملخص باللغة العربية .....	ر

### الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة .....	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها .....	20
أهمية الدراسة .....	21
التعريفات الإجرائية .....	23
محددات الدراسة .....	25

### الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري .....	27
ثانياً: الدراسات السابقة .....	70

### الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة .....	83
أدوات للدراسة .....	83
إجراءات التكافؤ .....	100
تصميم الدراسة .....	102
متغيرات الدراسة .....	102
المعالجة الإحصائية .....	102

### الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول .....	103
ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني .....	107

## الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

109.....	أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
111 .....	ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
113.....	التوصيات
	المراجع
114 .....	أولاً: للمراجع العربية
134 .....	ثانياً: المراجع الأجنبية
138.....	الملاحق
241.....	الملخص باللغة الإنجليزية

## قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الجدول
100	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الطريقة على الاختبار القبلي للقراءة الناقدة	جدول 1
101	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الطريقة على الاختبار القبلي للكتابة الإبداعية	جدول 2
104	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار القراءة الناقدة تبعاً لمتغير المجموعة	جدول 3
105	تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الطريقة على مهارات اختبار القراءة الناقدة	جدول 4
106	تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة على اختبار القراءة الناقدة ككل	جدول 5
107	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار الكتابة الإبداعية تبعاً لمتغير المجموعة	جدول 6
108	تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة على اختبار الكتابة الإبداعية	جدول 7



## قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
138	أسماء المحكمين لمهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية	ملحق أ
139	قائمة مهارات القراءة الناقدة في صورتها النهائية	ملحق ب
140	أسماء المحكمين لاختبار القراءة الناقدة	ملحق ت
141	اختبار القراءة الناقدة في صورته النهائية للمحكمين	ملحق ث
152	مواصفات اختبار القراءة الناقدة	ملحق ج
153	أسماء المعلمات المصححات لاختبار القراءة الناقدة	ملحق ح
154	نموذج إجابة اختبار القراءة الناقدة	ملحق خ
157	قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في صورتها النهائية	ملحق د
158	أسماء المحكمين لاختبار الكتابة الإبداعية، وقائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية	ملحق ذ
159	اختبار الكتابة الإبداعية للمحكمين في صورته النهائية، مع قائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية	ملحق ر
168	أسماء المعلمات المصححات لاختبار الكتابة الإبداعية	ملحق ز
169	قائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية	ملحق س
174	أسماء المحكمين لموضوعات القراءة الإضافية	ملحق ش
175	موضوعات القراءة الإضافية	ملحق ص
204	خطابات تسهيل المهمة	ملحق ض
207	الخطة الدراسية لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية والكتابة الإبداعية	ملحق ط
208	نماذج بعض تليخيصات الطالبات لموضوعات القراءة الإضافية	ملحق ظ
215	أسماء المحكمين لدليل المعلمة في تنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية	ملحق ع
216	دليل المعلمة في تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية	ملحق غ

## الملخص

الخصيبي، غالية بنت زاهر بن عبد الله، أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2012 (المشرف: د. راتب قاسم عاشور).

هدفت الدراسة تفصيً أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة قائمةً بمهارات القراءة الناقدة. تكونت من ست مهارات مع مؤشرات السلوكية، وبنت اختباراً في القراءة الناقدة في ضوء مهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة، تكون من (21) فقرة، (8) فقرات منه من نوع الاختيار من متعدد، و(12) فقرة من نوع الإكمال، و(1) فقرة واحدة من نوع المقال. كما أعدت قائمةً بمهارات الكتابة الإبداعية مع مؤشرات السلوكية، وبنت اختباراً في الكتابة الإبداعية، تكون من سؤالين، اشتمل السؤال الأول على أربعة موضوعات، تختار الطالبة واحداً منها للكتابة فيه، أما السؤال الثاني فقد ترك للطالبة فيه حرية اختيار الموضوع الذي تود الكتابة فيه، على أن يختلف مجال الكتابة فيه عن السؤال الأول، ومجالات الكتابة المعتمدة في الدراسة هي: القصة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحية. كما قدمت الباحثة تسعة موضوعات للقراءة الإضافية درست لطالبات المجموعة التجريبية، وأعدت دليلاً للمعلمة.

تكون أفراد الدراسة من (56) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرستين من المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، للعام الدراسي 2012/2011، أختيرتا بطريقة قصدية، وقسمت الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين: (29) طالبة في المجموعة التجريبية، و(27) طالبة في المجموعة الضابطة. استخدم التصميم شبه التجريبي

القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة، واختبار قبلي/ بعدي، درست المجموعة للتجريبية موضوعات القراءة الإضافية بالطريقة المعتمدة في الدراسة، ودرست المجموعة للضابطة بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في وثيقة التقويم.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $a = 0.05$ ) تعزى لأثر الطريقة في مهارات التفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أهداف المؤلف وأغراضه من مهارات القراءة الناقدة، بينما لم تظهر النتائج فروقاً في باقي المهارات، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $a = 0.05$ ) تعزى لأثر الطريقة على اختبار القراءة الناقدة ككل، ولصالح المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $a = 0.05$ ) في اختبار الكتابة الإبداعية تعزى لأثر الطريقة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي.

#### الكلمات المفتاحية:

القراءة الإضافية، مهارة القراءة للناقدة، مهارة الكتابة الإبداعية.

## الفصل الأول

### خلفية الدراسة وأهميتها

#### المقدمة

تعد اللغة أهم أداة للتفكير، وأهم وسيلة للتعبير والتفاهم بين الناس؛ فيها يتفاهم الفرد مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المتنوعة، وبها ينقل أفكاره ومشاعره وحاجاته إلى من يتعامل معهم، وعن طريقها أيضاً يتعرف أفكار الآخرين وثقافتهم وحضاراتهم، فهي وسيلته التي يستخدمها في الوصول إلى أهدافه.

ويُعدّ "التفكير هو المحرك الأساسي لعملية إنتاج اللغة وتنظيمها وترتيبها حسب ما تتطلبه المواقف التي يتعرض لها الفرد، فاللغة ترتبط بالتفكير بشكل مباشر، أو غير مباشر" (عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي، 2005، 142). فهي وسيلته في أداء مهمته (الظفيري، 2006). فلا يمكن للفرد "أن يفكر تفكيراً منتجاً إلا إذا صاغ تفكيره في كلمات أو رسم أو غير ذلك، وصياغة الأفكار في عبارات هو الشائع الواضح" (فايد، 1981، 124).

والتفكير واللغة مرتبطان لا يمكن فصل أيّ منهما عن الآخر؛ حيث أكد بعض العلماء أنّ اللغة ناتجة عن التفكير، بينما أشار بعضهم الآخر إلى أنّ التفكير ناتج عن اللغة؛ فالأطفال يفكرون أولاً ثم يتعلمون اللغة أو يتعلمون اللغة ثم يفكرون (العتوم والجراح وبشارة، 2007). فلا لغة دون تفكير، ولا تفكير دون لغة (الشوابكة والفار، 2001؛ عمار، 1996). وهذا المعنى هو ما عبّر عنه سابقاً روسنبرج (Rosenberg, 1989) حين قال: "إنّ التفكير، والتحدّث، والقراءة، والكتابة لا يمكن أن تحدث أيّ من هذه الأنشطة بدون لغة، والتفكير يُعبّر عنه في

كلمات، واللغة تؤهلنا بأن تكون لدينا أفكار؛ لتعطي معنى لتجاربنا وخبرائنا، ونشارك الآخرين أفكارنا، ومشاعرنا وتجاربنا" (Rosenberg, 1989, 46). إذن فالصلة بينهما قوية؛ لأن اللغة لا غنى عنها لتعبّر بها عما يدور في داخلنا، كما أن التفكير بحاجة إلى لغة؛ ليُعبّر به فيخرج إلى حيّز الظهور. وإنضاج كل من اللغة والتفكير يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة، ويتنامى هذا النضج مع مراحل الدراسة، وتفاعل الطالب مع مختلف وسائل التواصل البشري والبرامج والأنشطة المختلفة (عمار، 1996).

وللغة فنون أربعة تتمثل في: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وكل واحد من هذه الفنون مرتبط بالفنون الأخرى بطرق مختلفة، وكل من الفنون الأربعة يؤثر في الفن الآخر ويتأثر به؛ فالعلاقة بينهم متداخلة لا تقف عند فن بعينه. والقراءة والكتابة عمليتان متكاملتان متداخلتان مترابطتان، فكلتاها تتعامل مع المعنى. وقد أوضح بارشرس (المشار إليه في العبد الله، 2007) تلك العلاقة بأن الطالب يقوم أثناء القراءة بتعرّف معنى المقروء، معتمداً في ذلك على بناء علاقات بين أجزاء النص، وعلى خبراته السابقة؛ لأن "النص المطبوع لا حياة فيه دون تفاعله مع خبراته السابقة، فإذا كانت خبراته قليلة فإن استيعابه للنص المقروء سيكون متعباً" (عبد اللطيف والحداد، 2004، 96)، وفي حالة الكتابة يحاول الكاتب استدعاء للمعاني؛ ليقوم بتنظيمها وكتابتها في جمل وفقرات مستعينا في ذلك - أيضاً - بخبراته السابقة (العبد الله، 2007؛ عصر، 2005؛ Littlefair, 1992)، وهذا ما أكدّه جلين (Glenn, 2007) حين قال: بأن القراءة والكتابة عمليتان بنائيتان، وأن هناك تفاعلاً بينهما، فعند تعليم القراءة والكتابة بطريقة متكاملة غير منفصلة فإن ذلك يؤدي إلى دفع الطلبة للانخراط بشكل أفضل، واستخدام استراتيجيات معرفية أكثر؛ لأنهما "تسعيان معاً إلى تمكين القارئ من ربط خبراته السابقة

وإنماجها مع مشتملات النصّ المقروء، وبذلك يتوافر للقارئ إطارٌ من التفكير المجرد والعمليات الذهنيّة الناقدة" (نصر، 1998، 109).

. وعلى الرغم من التّكامل بين القراءة والكتابة في صنع المعنى؛ إلا أنّه ثبت لدى الباحثين عادةً الفصل بينهما في التعليم، ولقد أكّد هذا الارتباط عددٌ من الباحثين (المشار إليهم في السيد وفرغلي، 2002)، عني بعضهم بدراسة أهميّة الجمع بينهما في التدريس وبين الناتج كما يبدو في رفع مستويات التفكير العليا عند الطّلبة. حيث قدّم سالفا توري (Salvatori) جهودًا تكشف عن العلاقة الوثيقة بين التدريب على مهارتي القراءة والكتابة وبين ارتقاء مستوى التفكير ونمو للمهارات العليا فيه. كما خلص شانكلين (Shanklin) في مراجعته للعديد من أبحاث علم النفس للغويّ وعلم الاجتماع اللغويّ، إلى التأكيد على التّكامل في مهارتي القراءة والكتابة وأهميّتهما في بناء المعنى. كذلك أضاف تيرني (Tierney) بأبحاثه التجريبية المتقدّمة المساندة المتبادلة بين مهارتي القراءة والكتابة؛ فالقراءة تضيف إلى أداء الكتابة، والكتابة تضيف إلى أداء القراءة.

وتعدّ القراءة مهارة رئيسيّة من مهارات اللغة لا يمكن الاستغناء عنها؛ فهي من أهم وسائل اكتساب المعرفة والثقافة، وتغذية النفس، وترقية الذوق. فيها يُشبع الإنسان حاجاته ويُنمي فكره وعواطفه، ويثري خبراته؛ بما تزوده من أفكارٍ وآراءٍ وخبراتٍ (شحاته، 1986). فهي مهارة استقبال للمعارف والمعلومات والأفكار والآراء؛ فعن طريقها نتعرّف ما لدى الآخرين من خبراتٍ وثقافاتٍ ممّن تفصلنا عنهم المسافات والأزمنة والأمكنة.

ورغم تعدّد وسائل الاتّصال الحديثة بأنواعها المختلفة، المسموعة والمرئيّة، إلا أنّ الكلمة المكتوبة تُعدّ من أهم وسائل اكتساب المعرفة والمعلومات والمعارف.

إنَّ القراءة لم تفقد مكانتها، ولم يتراجع دورها في عملية التعليم والتعلُّم، بل ازداد دورها وازدادت أهميتها. ومع تطوُّر البحوث والدراسات التربويَّة ازدادت أهداف القراءة ووظائفها؛ فأصبح الاستيعاب بمختلف مستوياته هدفًا رئيسيًا من أهداف القراءة؛ لأنَّ استيعاب المقروء يجعل الإنسان مندمجًا للنص متفاعلاً معه (عاشور والحوامدة، 2007؛ عاشور والحوامدة 2009).

وقد تطرَّق كثيرٌ من التربويين إلى مفهوم القراءة، ومن هذه المفاهيم أنَّ القراءة: "عمليةٌ عقليةٌ انفعاليةٌ دافعيةٌ، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتنوق، وحلّ المشكلات" (البجة، 2002، 221؛ شحاتة، 1992، 105).

لقد مرَّ مفهوم القراءة بمراحل عدَّة؛ حيث كان محصورًا في دائرة ضيقةٍ حدودها التعرّف البصري للرموز المكتوبة ونطقها، ونتيجة للبحوث التربويَّة تطوَّر هذا المفهوم لتصبح القراءة عمليةً فكريَّةً عقليةً هدفها الفهم، ثم أُضيف إليه عنصرٌ آخر هو تفاعل القارئ مع المادة القرآنيَّة ونقدها، ثم تطوَّر إلى توظيف ما يقرؤه في التغلُّب على المشكلات التي يواجهها والإفادة به في مواجهة متطلبات الحياة (عاشور والحوامدة، 2009؛ مدكور، 2009؛ عطية، 2006؛ عبد الهادي وآخران، 2005؛ جابر، 2002).

ولقد أدَّى التطوُّر الذي مرَّ به مفهوم القراءة إلى ظهور أنواع جديدةٍ من القراءة؛ فهناك القراءة للدراسة، والقراءة في مجالات المحتوى، والقراءة الناقدة (الجراح، 1997/96). كما كان لتطوُّر الحياة الاجتماعيَّة وتعقيدها، وظهور العديد من المشكلات الحيائيَّة، عوامل بارزة أسهمت في الحاجة إلى القراءة الناقدة (عصر، 2000)؛ لأنها تُعدُّ أحد المداخل المهمَّة لتشكيل السلوك الناقد وتطويره لدى الطلَّبة في مراحل التعليم المختلفة (نصر، 1998)، وهي من المطالب

الاجتماعية للمقافة على عائق القارئ الآن؛ لأن الكمية الهائلة من الإنتاج الفكري التي تفرزها المطابع كل يوم وما تشتمل عليه من أفكار وآراء متضاربة، يحتمل العناية بعمليات الاختيار والدقة، وتحري كفاءة الأدلة والبراهين (شحاته، 1992).

لقد تعددت تعريفات القراءة الناقدة وتوَّعت، فعرفها مذكور (1991، 124) بأنها "إقدار التلاميذ على تحليل وتفسير المادة المقروءة، والحكم عليها وتقويمها، ثم قبولها أو رفضها تبعاً لذلك". وعرفها الحيلواني (2003، 168) بأنها "ممارسة القراءة مع إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين ما يعرفه القارئ سابقاً وبين المعلومات التي يقرأها والموجودة في البؤاد القرائية". وهي أيضاً تعمل على مقارنة الخبرات السابقة للقارئ مع العناصر الموجودة في النص الجديد، مثل: المحتوى، أو الأسلوب، أو التعبير، أو المعلومات، أو الأفكار، أو القيم الموجودة عند الكاتب؛ لذلك فهي تشتمل على التفكير التحليلي لتقييم المادة التي تمت قراءتها. وهي تُعد من المهارات التي تتطلب مستوى عالياً من الفهم والتفكير، وتفاعل القارئ مع المادة المكتوبة، والبحث عن المعنى، والإفادة، والمنفعة الشخصية من قراءة النص (الحيلواني، 2003). وعرفها عرفات (Arafat, 2006, 91) بأنها "عملية إصدار حكم في القراءة من حيث تقييم الموضوع، أو وثيقة الصلة بالموضوع وكفاءته". بينما عرفها أبو الهيجاء والسعدي (2003، 130) بأنها "قراءة ما وراء السطور قراءة تطبيقية تحليلية تركيبية تقويمية؛ من أجل اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام بشأن المقروء شكلاً ومضموناً ومؤلفاً". إذن فالقراءة الناقدة هي عملية تقويم للمادة المقروءة، وإصدار أحكام عليها وفق أسس ومعايير موضوعية، ولذا تُعد من أرقى أهداف القراءة.

إن القراءة الناقدة تمثل مستوى أعلى في عملية القراءة؛ فهي لا تقتف بالقارئ عند مجرد تعرّف معاني النص المقروء، ولكنها تتعدى به إلى التفاعل مع المقروء، واستنتاج الدلالات



والمفاهيم الخفية وراء النصّ المقروء (لافي، 2006). فحتى يقرأ القارئ النصّ قراءةً ناقدةً ينبغي عليه أن يتفاعل معه؛ فيحطّله، وينقّده، ويبدّي رأيه فيه، ويناقشه وكأنّه في حوارٍ معه فيتفق معه أو يختلف، ولن يتمكّن من ذلك إلا إذا استخدم قدرته الناقدة، وهذه لن تتأتّى له إلا إذا كان على قدرٍ كبيرٍ من الثقافة والاطّلاع والنضج والفهم وكثرة المran والتدريب، فهذا النوع من القراءة كما أشار إلى ذلك مجاور (2000، 323) يتطلّب "سعة ميدان القراءة، والقدرة على الانتفاع بالمادة المقروءة وهضمها ودراستها".

لذلك ينبغي تدريب الطّلبة على القراءة الناقدة، وإكسابهم لمهاراتها؛ لأننا نعيش عصر الانفجار المعرفي، والثروة العلميّة وتطبيقاتها التكنولوجيّة، وما تفرّزه المطابع من كمّ هائلٍ من المعلومات والمعارف، كلّ ذلك يتطلّب تدريب الطّلبة على النقد الصحيح البناء لما يقرؤون، فلا يتقبّلون كلّ ما يُقدّم لهم على أنّه مسلّمَةٌ ينبغي الأخذ بها. وقد أكّد القطاونة (2004) بأنّ الاهتمام بمهارات القراءة الناقدة أمرٌ ضروري للطّلبة؛ لأنها تزوّدهم بما يُمكنهم من التعامل بفاعليّة مع المعلومات من مصادرها المختلفة؛ وذلك بهدف فهم المعلومات واستخدامها لحلّ المشكلات التي تواجههم.

ومما يدلّ على أهميّة القراءة الناقدة، وأهميّة اكتساب مهاراتها وتنميتها في المراحل للدراسيّة المختلفة تلك التوصيات العديدة في البحوث والدراسات التربويّة كدراسة (ربابعة، 2010؛ للخروصي، 2009/2010؛ الخروصي، 2002؛ عطية، 2002؛ الشعبي، 2001؛ عبد الرحيم، 1998؛ مصطفى، 1989؛ مرزوق، 1987؛ محمد، 1986)؛ لأنّ الطّلبة يعانون عجزاً في فهم المقروء، وتحديد الحقائق والآراء، ونقد أفكار الموضوع وإصدار حكمٍ عليها (مقلد، 1991).

وإذا كانت القراءة الناقدة عملية بناء معنى وفهمه واستيعابه فإن ذلك يتطلب من القارئ

أن يقوم بتحليل مضمون المقروء، ولغته، ومعانيه، ومبانيه، وتركيبها وتقويمها واتخاذ قرارات بشأنها وإصدار أحكام عليها (أبو الهيجاء والسعدي، 2003). والقارئ الناقد هو الذي يستطيع أن يحلل النص إلى عناصره الأساسية، ويستطيع أن يركب بعض عناصره؛ ليتوصل إلى عنصر جديد، كما يستطيع أن يصدر حكماً على النص في ضوء معايير داخلية أو خارجية محدّدة. وكل هذا يتطلب منه استيعاباً جيداً للنص المقروء؛ فمن خلال الاستيعاب القرائي يتم تعريف المعاني الظاهرة والخفية التي يتضمنها النص، وذلك من خلال التفاعل النشط للقارئ مع النص المقروء (الصارمي وإبراهيم، 2004). ولذلك تمثل القراءة الناقدة أحد مستويات فهم المقروء الذي يختلف الباحثون في تصنيف مستوياته، إلا أن القراءة الناقدة تظل ممثلة لأحد تلك المستويات.

وإذا كانت القراءة الناقدة عملية تحليل وتقويم وإصدار حكم على المادة المقروءة، فهذا يعني أن هناك علاقة وثيقة بينها وبين التفكير الناقد، فالقراءة الناقدة تفكير ناقد، والتفكير الناقد قراءة ناقدة؛ فالقارئ الناقد عندما يقرأ نصاً فإنه يفكر فيه تفكيراً ناقدًا؛ لفهم سياقاته وإشاراته الظاهرة والخفية، وتفسير العلاقة بين أحداثه، وتحديد الأساليب المستخدمة لإقناع القارئ بقضية معينة، أو التحيز لمبدأ ما، ثم إصدار حكم عليه، فالتفكير الناقد هو أداة القارئ في تناول النص المقروء، كما أن التفكير الناقد في المادة المكتوبة وميلته القراءة الفاحصة، التي تقوم على التأمل والتحليل والمقارنة (لافي، 2006). فالقارئ الناقد هو الذي يستطيع أن يحكم على النص من خلال تفكيره الناقد عند تفحصه له، وبذلك تُعدّ القراءة أحد أهم الوسائل التي تتيح للفرد تنمية قدرته على التفكير الناقد، حيث تؤكد الاتجاهات المعاصرة في مجال تعليم القراءة أن عملية القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقد، تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار

والعلاقات، ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصوّرات حول مضامين النصّ المقروء" (نصر، 1998، 104).

وقد أشار نصر (1998) في ضوء العلاقة الارتباطية بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد، إلى أنّ كفاءة مناهج اللغة وبرامج تعليم القراءة يجب أن تقاس بمدى مساهمتها في التنمية الذهنية الشاملة للطلّبة في مراحل التعليم المختلفة؛ فبالرغم من التجديدات التربوية في المناهج والتدريس، وفي مجال إعداد المعلمين وتأهيلهم إلا أنّ هناك ما يشير إلى أنّ الطّلبة في دول العالم المختلفة يواجهون مشكلاتٍ حادّة في كيفية التعامل مع الكلمة المطبوعة. فقد كشف الواقع التعليمي ضعف مستوى الطّلبة في القراءة (مقلّد، 1991)؛ مما يستدعي الأمر ضرورة تطوير أساليب تعليم وتعلّم جديدة، تستهدف بصورة مباشرة تنمية مهارات القراءة للناقدة وطلاقة التفكير، وتتيح للطلّبة فرصة التعامل مع المقروء، وتمكّنهم من تبني آراء ومواقف نقدية تجاه الموضوعات والأفكار المطروحة. وهذا يستدعي تخصيص وقت كافٍ لتعليم التفكير، وتنمية مهاراته، ومهارات القراءة الناقدة (نصر، 1998).

وإذا كانت القراءة تمثّل المهارة الثالثة من مهارات اللغة وفنونها، فإنّ الكتابة تعدّ المهارة الرابعة، والفنّ الرابع من فنونها الأربعة: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهي كما يذكر عطا (1987، 175):

الفنّ المقابل للقراءة من حيث الأهميّة في بناء المواطن، إذ يختلفان (القراءة والكتابة) عن الاستماع والحديث؛ حيث إنّهما يمثلان مواقف مؤقتة تنتهي بانتهاء زمنها في الحياة اليومية، وتشاركها القراءة في أنها عبارة عن نشاط إنسانيّ مؤقت، ولكنّ العائد من القراءة الممثلة في صورة أدب أو فنّ أو علم مكتوب، هو ذلك الجزء الضروريّ لاستمرار الحضارة والتكنولوجيا.

لذلك تُعدُّ الكتابةُ من أهمِّ ما أنتجه العقل البشري، وهي من وسائل الاتصال اللغوي بين الناس، ومفتاح المعارف والعلوم، كما أنها تُعدُّ من المهارات الفاعلة في تطوير الفهم وعملياته. فهي تُشجّع التلاميذ على الفهم الواعي والتحليل والتفسير والتأويل لما يقرؤون (وزارة التربية والتعليم، 1999، 44)، وهي نشاطٌ ينمّي العمليات التحليلية والإبداعية للذهن أكثر من القراءة؛ ففي القراءة يستغرق الذهن في الانتباه والتأمل، أما في النشاط الكتابي فيندفع الذهن بقوة نحو التفكير المنهجي والتحليل الموضوعي والابتكار المنتج (شيخلي، 1983).

ولعلّ الكتابة تُعدُّ من أبرز الوسائل والطرق التي يستخدمها الإنسان في نقل ما يدور في ذهنه من أفكارٍ ومعاني إلى الآخرين؛ حيث يقوم بترجمتها إلى رموزٍ مكتوبةٍ، وبذلك يحقق للتفاعل والتواصل معهم (خصاونة، 2008)، فالكاتب يقصد بتوصيل أفكاره وآرائه إلى القارئ؛ ليتحاور معه حول وجهة نظره (الحيلواني، 2003).

إنّ العملية الذهنية التي يمرّ بها الطالب أثناء الكتابة تختلف اختلافاً كبيراً عن أسلوب المناقشة، أو الأنواع الأخرى من التواصل المنطوق (Harmer, 2004). فهي كما يرى كلٌّ من ألبرتسون وفيلكس (Albertson & Felix, 2001) أنها من بين أكثر النشاطات الإنسانية الذهنية تعقيداً وبشكلٍ أساسيٍّ هي نمطٌ من حلّ المشكلات؛ لأنّ الكاتب يجب أن ينتج وينظّم مجموعةً من الأفكار على الورق، وذلك عن طريق اختيار عددٍ من المفاهيم والعلاقات من خلال مجموعةٍ واسعةٍ من المعرفة، وترتيبها بما يتلاءم مع معارف القارئ وحاجاته من جهة، ومع قيود الكتابة الرسمية من جهةٍ أخرى. وهكذا فإنّ الكتابة مهارةٌ معقّدةٌ لا يمكن إتقانها بسهولة، وتتطلّب أشياء كثيرةً لإتقانها من الجهد، والعمل الجادّ، وتطوّر المهارات، وسنوات من الممارسة.

إن الكتابة عملية جوهريّة مفيدة للطلّبة؛ لأنها تصقل تفكيرهم بشكل لا يمكن لأي مهارة أخرى أن تقوم بذلك، وإلى ذلك أشارت الباحثة الفيزيائية بلومفيلد (Bloomfield, 2004) بأنها تتعلّم أكثر من خلال كتابتها لأوراق عمل في مجال الفيزياء أكثر مما تتعلّمه من خلال عملها في المختبرات الفيزيائية.

وتتجلّى أهميّة الكتابة في قوله تعالى: ﴿تَ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ۝١﴾ القلم/1، وقوله تعالى: ﴿وَالطُّورِ ۝١ وَكَتَبَ مَسْطُورٍ ۝٢﴾ الطور/1-2، فالقلم بالقلب والكتاب المسطور دليل واضح على منزلة الكتابة عند الله سبحانه وتعالى.

والتعبير غاية جميع الدراسات اللغويّة، وتأتي بقية فروع اللغة بمثابة وسائل معينة لتحقيق هذه الغاية، فالقراءة تمدّ الطّلبة بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه، والنحو يمكنهم من أدائه بلغة سليمة صحيحة، والنصوص تزيد من ثروتهم الأدبيّة، والإملاء يساعدهم على رسم كلماته وحروفه رسمًا صحيحًا (الوائلي، 2004؛ أحمد، 1986) "فغاية دراسة العربية تكوين إنسان قادر على أن يعبر عما بداخله -شفاهة وكتابة- تعبيرًا صحيحًا دقيقًا، يؤدي الغرض منه" (صلاح والرشيدي، 1999، 144). فإتقان التعبير هو الدليل على تحقيق أهداف منهاج اللغة العربية، وامتلاك الطالب المهارات اللغويّة المتعدّدة.

وينقسم التعبير من حيث الموضوع أو الغرض إلى نوعين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين أيضًا، هما: التعبير الشفوي والتعبير الكتابي. ويُعدّ التعبير الكتابي، باعتباره أحد صور الكتابة، وسيلة اتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات، ووسيلة للفهم والإفهام، وبالتالي فالكتابة الصحيحة تُعدّ عملية مهمّة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعيّة لنقل الأفكار والآراء

والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الآخرين وآرائهم والإلمام بها (فهيمى، 2002). ولذلك يُعدُّ هذا النوع من التعبير قناةً من قنوات الاتصال البشري، وبه تتحقّق وظيفتان رئيسيتان من وظائف اللغة هما: التعبير عن النفس والاتصال وتسهيل عمليّة التفكير، ومن هنا اكتسب أهمّيّته الكبرى في حياة الفرد والجماعات (البجة، 1999).

ورغم الأهمّيّة التي احتلّتها الكتابة، فقد تنبّه الباحثون إلى ضعف الطلّبة فيها، فأخذوا في دراستها؛ لتشخيص أسبابها، والعمل على اقتراح الحلول المناسبة لها؛ حيث توجّه العديد منهم إلى وضع برامج لتنمية مهارات الكتابة لدى الطلّبة (العجمية، 2008/2007).

وعلى الرغم من وفرة البحوث العربيّة والأجنبيّة التي أُجريت حول موضوع للكتابة التعبيريّة، وعلى الرغم من مئات المقالات التي نُشرت حول عمليّات الإنشاء وعلاقتها بمستوى الكتابة وأثرها في تذليل صعوبات إنتاج اللغة، إلا أنّ مستوى أداء الطلّبة في الإنشاء عامّة وفق ما أشارت إليه نتائج الدراسات ذات العلاقة ما زال محيّرًا (نصر، 1999)، فهم لا يزالون يعانون ضعفًا شديدًا في أنماط الكتابة ومهاراتها الأساسيّة (العثمان، 1999)، وربما يعود السبب في ذلك إلى انخفاض كفاية استراتيجيّات التدريس التي استخدمها معلمو اللغات في تدريس الكتابة، حيث تنصبُّ جهودهم على الاهتمام بالنواتج دون العمليّة، التي تتيح للطلّبة فرصة توليد الأفكار وترجمتها في قوالب لفظيّة، وصوغها بصورة مؤثّرة وفاعلة، تأخذ في الاعتبار قواعد التّأليف والترجمة والعرض (نصر، 1999). وهذا ما استنتجه إيسكس (Essex, 1996) من الدراسة التي أجراها حول الكتابة الإبداعيّة، أنّ للضعف الكبير في مستويات الكتابة لدى الطلّبة يرجع إلى أنّ معلمي اللغات يهتمّون في أثناء تعليمهم الكتابة بالنواتج ولا يعطون الكتابة كعمليّة أيّ اهتمام. ولذلك ينبغي إذن أن ينصبّ الاهتمام في الكتابة من حيث هي عمليّة أكثر من كونها

نتائجاً فحسب؛ لذا فقد تركّزت جهود الباحثين في العقدین الأخيرین من القرن الماضي على كيفية حدوث الكتابة من حيث هي عملية لغوية أدائية" (نصر ومناصرة، 2008، 84).

ويُعدّ تعليم الكتابة من المداخل المهمة في الحدّ من ظاهرة الضعف اللغوي بين الطلّبة في مراحل التعليم المختلفة (نصر، 1999)؛ لذا لابدّ من إيلائها العناية الشديدة في مناهج اللغة العربيّة، وتدريب المعلمين على كيفية تدريسها، والاهتمام بكتابات الطلّبة وتطوير مستوياتها؛ للحصول على أداء أفضل، والاهتمام بالنتائج والعملية معاً؛ حيث يقع العبء على المعلم في تدريب طابته على التعبير؛ من خلال تعريضهم لمواقف وخبرات وأنشطة متنوعة متعدّدة على كيفية صوغ الأفكار وترتيبها حتى تكتمل الفكرة الرئيسية مدار الحديث.

وبما أنّ التعبير الإبداعيّ هو الذي يهتمّ بنقل المشاعر والأحاسيس والخواطر النفسية إلى الآخرين بأسلوب أدبيّ إبداعيّ شائق ومثير؛ بقصد التأثير في نفوس القارئ أو السامعين (عيد، 2009؛ مذكور، 2009؛ الدليمي والوائلي، 2003؛ شحاته، 1992)، فإنه ينبغي الاهتمام به وتدريب الطلّبة عليه، فهو يمتاز "بعمق الفكرة، وخصب الخيال، وإتقان الأسلوب، وجودة الصياغة" (الدليمي والوائلي، 2005، 267)، كما يمتاز بتوافر عنصرين مهمّين هما: للعاطفة والأصالة.

وقد أشار الجمبلاطي والتوانسي (1975) إلى أنّ عنصر الأصالة يبدو في تصوير الكاتب لرأيه، ونظريته إلى الحياة، وتفسيره الشخصي لها. لذلك ترى الباحثة أنه ينبغي إتاحة الفرصة للطلّبة لكي يعبروا عن عواطفهم ومشاعرهم من خلال فنون الكتابة الإبداعية المختلفة؛ لأنها تصقل قدراتهم بشكل واضح للتعبير عن أفكارهم، مع تدريبهم على جودة الكتابة وأصالتها. إنّ مجالات التعبير الإبداعيّ تتعدّد وتتوّع، ومن هذه المجالات تلك التي أشار إليها منهاج اللغة العربيّة لمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، والمتمثلة في: كتابة المقالات، وتأليف

القصص، وكتابة المذكرات الشخصية، وكتابة اليوميات، وكتابة الترجمة الذاتية، وكتابة السيرة، والشعر، والخطب، والرسائل الشخصية، والتمثيلات، والمناظرات، والوصف، والتعليق على الأحداث، والتأمل، ومناقشة المشكلات (وزارة التربية والتعليم، 1999). ولكلّ ممّا تقدّم مواصفات وشروط خاصة ينبغي معرفتها من الكاتب، والتمكّن منها، وتطبيقها في العمل الكتابي (عطية، 2008). فالكتابة الإبداعية هي التي يقوم بها الطالب ليعبّر عن مشاعره واستجاباته لخبرة معينة مرّ بها.

إنّ لكتابة الإبداعية ينبغي أن تتوافر فيها مجموعة من المعايير، هي كما أوضحها عبد للباري (2010) تتمثل في: جدّة الموضوع، والاعتماد على غير المؤلف من الأفكار؛ أي أصالة الأفكار، وإثراء الموضوع بتفاصيل كثيرة، وإشراق الجملة أو العبارة، والاعتماد على الصور البلاغية، وبروز عاطفة الكاتب وانفعالاته، واستخدام المحسنات البديعية، وحسن الاستهلال وحسن التخلّص وحسن الخاتمة، وانتقاء الكلمات المعبرة عن المعنى المراد، ودقّة الربط بين عناصر الموضوع.

وللكتابة الإبداعية مهارات كثيرة، منها: الدقّة في وضع علامات الترقيم، واختيار الكلمة المناسبة للمعنى المناسب، وجودة المقدّمة وحسن الخاتمة، والتمييز بين الجيد من القول والردئ منه، والدقّة في عرض الأفكار للموضوع وفي ذكر التفاصيل المتعلقة به، والدقّة والإتقان في عمليّة التلخيص، والإفادة بالجميل من التعبيرات، والعميق من الأفكار التي يقرأها الطالب، وجودة كتابة الفقرات وحسن ترابطها، وترتيب الجمل داخل الفقرة الواحدة، والتنظيم العام للموضوع، ووحدة الموضوع وتناسقه (الكندري وعطا، 1996).

وتعدّ الكتابة الإبداعية من أرقى أنواع التعبير؛ لأنها تحقّق المتعة النفسية للفرد، وتؤدي إلى صقل المواهب الأدبية وتنميتها، ولا يقصد بالتعبير نقل المعلومات أو المعاني الطارئة بل



هو تشكيلٌ لتلك المعاني والمعلومات على نحو يحيلها إلى فنٍ كتابيٍّ. ويتّضح هذا المعنى من خلال الجِدّة في الفكرة، والعمق والتجديد في إبراز الصور المنخيلة؛ لذا فهو صورةٌ من التفكير الإبداعيّ (ملا ومطاوعة، 1997)، ومظهرٌ من مظاهره، واكتساب مهارة الكتابة الإبداعية يعني لكتساب مهارة التفكير الإبداعيّ؛ فهي كما ذكر الصوص (2003) عمليةٌ تفكيريةٌ فعن طريق التفكير نستخرج الأفكار الابتكارية التي نريد التعبير عنها، وعمليةٌ التفكير تجعلنا نكتشف الأفكار غير التقليدية وتطوّر ها، والتوسع فيها. ويرى ألبرتسون وفيلكس (Albertson & Felix, 2001) أننا نحكم على الكتابة الإبداعية من خلال الطلاقة في الأفكار، وصحة الكتابة، وسلامة استخدام استراتيجيات التخطيط والمراقبة، والمدة التي تمضي في الكتابة، وعدد للكلمات المكتوبة، وعدد العناصر الموجودة في النصّ الأدبيّ المنتج سواء كان قصةً أو مقالةً أو خاطرةً أو أيّ فنٍّ إبداعيٍّ آخر. وهذا الأمر يستلزم توفير فرص تعليم وتعلّم تأخذ بالاعتبار العمليات العقلية العليا كمتطلّبات لممارسة الكتابة الإبداعية (خصاونة، 2008) التي تتطلّب أفكاراً جديدةً غير معروفة، واستخدام أساليب غير مألوفة لحلّ المشكلات الطارئة (ملا ومطاوعة، 1997).

ويشير زيتون (1987) إلى أن تعرّف مكونات التفكير الإبداعيّ يعني تعرّف مفهوم الإبداع ومهارات التفكير الإبداعيّ بشكلٍ أكثر تحديداً، وهما يتضمّنان مجموعةً من القدرات العقلية حدّتها معظم البحوث والدراسات التربوية العلمية والنفسية. وهي تُعدّ محكّات أو مقوّمات الإنتاج للكتابة الإبداعية التي أصبحت "معيّاراً تقوّم في ضوءه الكتابات، والحكم عليها بأنها كتاباتٌ إبداعيةٌ أو أنها كتاباتٌ عاديةٌ" (عبد الباري، 2010، 158)، وهذه المقوّمات هي: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والإثراء بالتفاصيل أو التوسّع)، وسيتمّ تفصيل الحديث عن هذه المقوّمات في فصل الإطار النظري.

وتعدُّ الكتابةُ بعامةٍ والإبداعيةُ منها بخاصةٍ عمليةً تفكيرٍ معقَّدةً، ومن الصعوبات التي تواجه تعليمها، هي: مهارات ترتيب الأفكار وتسلسلها، وتكيفها لثلاثم المواقف الجديدة، أو تحويلها إلى مواقف وسلوكٍ (الحارثي، 2003). ومن الوسائل التي تساعد في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية تشجيع الطلبة على مزاولة عادة القراءة؛ لأنَّ هناك ما يشير إلى أنَّ قصورا بيِّنا في التعليم المدرسي، والبرامج التربوية المستخدمة، يتمثَّل في تدني القدرات التفكيرية العليا لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة. ولا يخفى على المعنيين بشؤون التربية اللغوية للضعف الذي يعاني منه الطلبة في جوانب القدرة القرآنية (العقيلي، 1999) والقدرة الكتابية (الحلاق، 2007؛ ظافر والحمادي، 1984)؛ حيث أشار الأدب التربوي والبحوث والدراسات التربوية إلى ضعف الطلبة في القراءة عامة (الرواحية، 2010؛ عمران وعمران، 2009؛ الكلباني، 2006؛ جابر، 2002)، والقراءة الناقدة خاصة (الرويلي، 2008؛ الحربي، 2004؛ الخروصي، 2002؛ عطية، 2002؛ مقلد، 1991؛ مصطفى، 1989).

كما أشار الأدب التربوي والبحوث التربوية إلى ضعف الطلبة في التعبير عامة: (عابد، 2008؛ الحلاق، 2007؛ الوائلي، 2004؛ النليمي والوائلي، 2003؛ جابر، 2002؛ فهمي، 2002؛ البجة، 1999؛ مقلد، 1989؛ ظافر والحمادي، 1984)، والتعبير الكتابي والتعبير الإبداعي خاصة، وذلك بسبب ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية، وغياب الثروة اللغوية والمحصل اللغوي الكافي، وبالتالي ضعف القدرة على التأليف والإبداع (الهاشمي والعزلوي، 2011؛ عمران وعمران، 2009؛ خصاونة، 2008؛ العامري، 2008؛ تميم، 2007؛ عوض، 2002؛ فهمي، 2002؛ عبد الحميد، 2001a؛ 2001b؛ شناق، 2000؛ العثمان، 1999؛ نصر، 1995؛ Al-Ajmi، 2007).

ولهذا أولت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان اهتمامًا خاصًا بتطوير قدرات التفكير ومهاراته لدى الطلبة، حيث تم عقد ورشتين تدريبيتين بالتعاون مع منظمة اليونسيف؛ للتدريب على كيفية إدراج مهارات التفكير وتضمينها في المناهج الدراسية (أبو جبين وعيدروس، 2010).

والقراءة الإضافية لون من ألوان النشاط، يحاول دائمًا أن يربط الإنسان بمنابع الثقافة والمعرفة بدافع الرغبة والميل الذاتي (مجاور، 2000؛ مصطفى، 2000)؛ لأنها تصل الطالب بالعديد من ألوان المعرفة والمتنوع من الثقافات؛ لذا فالاهتمام بها يجب أن ينال حظًا من المنهج المدرسي، وأن تكون غاية تعليم القراءة أن تصبح عادةً أصيلةً في نفس الطالب، تدفعه إلى طلب المعرفة، ولعل من أهم أهداف هذه القراءة أنها تعطي القارئ حرية الاختيار فيما يقرأ، وتكشف عن ميوله واتجاهاته في اختيار ما يحبه، وتتمشى مع التعلم الفردي للقراءة (مجاور، 2000).

إن القراءة الإضافية تساعد الطلبة على اكتساب المعارف، ومن خلالها تزداد معرفتهم بالكلمات والجمل والعبارات التي يستخدمونها في كتابتهم (نزال، 1998)، فتحفّزهم على إبداع نماذج لغوية ذات مستوى عالٍ، إضافة إلى أنها تمكنهم من القدرة على نقد المقروء وإصدار الأحكام، والتمييز بين الآراء والحقائق، وتمييز الغث من السمين (البجة، 2002؛ النل ومقدادي، 1989).

إن ممارسة عادة القراءة في عصرنا الحالي تعدّ الوساطة الأساسية التي تتوفر للتعليم؛ من أجل تحقيق نمو الناشئ عقليًا وعاطفيًا واجتماعيًا وخياليًا وخُلقيًا، وتفتح له سبل التكوين الدائم والاندماج المستمر في المجتمع والعالم؛ لأنّ ذلك التفاعل مع المقروء سيمنح عقله الفرصة ليكشف ذاته ويجرب بذاته، ويتيح له في الوقت نفسه اكتشاف الآخرين (السيد، بدون تاريخ).

فالطالبة للذين لا يقرؤون قراءة إضافية يواجهون صعوبة في تطوير لغتهم وقراءاتهم وكتاباتهم

والكفاءات الضرورية للنجاح في عالم اليوم (Krashen, 2006).

ومن الوسائل التي تعمل على تنشيط القراءة الإضافية منح الطلبة الفرص المتنوعة؛ لتنمية خبرات القراءة ومهاراتها (مصطفى، 2000). ولما كان للقراءة أهمية كبيرة في حياة الفرد عامة، والطالب خاصة، فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ممثلة في المديرية العامة للمناهج، بالقراءة الإضافية المساندة للمناهج، فطبقتها على مدارس التعليم العام منذ منتصف الثمانينات تقريباً من خلال تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد. ثم أعيد النظر فيها لتساير مرحلة التطوير والتجديد التي تمرّ بها المناهج العمانية بجوانبها كافة، ولتتوافق مع طبيعة الإنسان العماني وطموحاته، وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه واحتياجاته، وطبيعة العالم المعاصر وتحدياته.

وقد مرّ تطبيق القراءة الإضافية في مدارس سلطنة عُمان بمراحل عدّة، وهي كما ذكرتها

الكلباني (2006) تمثّلت في:

المرحلة الأولى - الكتاب ذو الموضوع الواحد:

خضعت هذه المرحلة إلى تجارب تطويرية، تمثّلت في تغيير الكتب، إضافة إلى إعادة النظر في طريقة التدريس وأساليب التقويم. ثم ارتأت الوزارة ضرورة وضع خطة لتطويرها في مدارس السلطنة خاصة بعد مرور فترة زمنية طويلة في تطبيق الكتاب ذي الموضوع الواحد، وتعميم تطبيق القراءة الإضافية في صفوف التعليم العام جميعها - بعد أن كانت مقصورة على الصفين الحادي عشر والثاني عشر - وكذلك تطبيقها على صفوف التعليم الأساسي، حيث تمّ الإقرار بضرورة إدخالها في الصف العاشر من التعليم العام، كما تمّ البدء بتطبيقها على صفوف التعليم الأساسي بدءاً من الصف الخامس وحتى الصف الثامن الأساسي

من خلال مجموعة من القصص والسلام، جاء تطبيقها مواكباً لعملية تأليف كتب التعليم الأساسي لهذه الصفوف، وكان ذلك في العام الدراسي 2001/2002م وحتى العام الدراسي 2004/2005م.

ونظراً لأهمية القراءة الإضافية ارتأت المديرية العامة للمناهج ممثلة في قسم اللغة العربية ضرورة تعميم التجربة على جميع صفوف التعليم الأساسي والعام، لذا شكلت لجنة من قسم اللغة العربية؛ للنظر في الكتب المناسبة، وأخذ آراء الحقل التربوي، فخرجت اللجنة بمجموعة من المقترحات والتوصيات، وأعدت تقريراً تضمن قائمة بأسماء الكتب المعتمدة للقراءة الإضافية والمطلوب توفيرها للصفوف (5-8) من التعليم الأساسي والعام، وقائمة بأسماء الكتب المقترحة والمطلوب توفيرها للصفوف من (1-8) من التعليم الأساسي والعام.

#### المرحلة الثانية- تجربة عام 2005/2006 المطالعة الحرة:

وتعدّ هذه المرحلة مرحلة انتقالية من الكتاب ذي الموضوع الواحد إلى المطالعة الحرة، فقد تمّ وضع تصوّر لتطوير القراءة الإضافية في الصفوف من (1-12)، يقوم على عدم تحديد كتب للقراءة الإضافية، بل تُترك حرية الاختيار للطالب؛ لانتقاء الكتاب الملائم لميوله واهتماماته ورغباته في الصفوف الدراسية كافة باستشارة للمعلم، من الكتب المتوافرة في المكتبات المدرسية ومراكز مصادر التعلم أو مصادر التعلم المختلفة، مع تحديد معايير لازمة للاختيار؛ تسهم في الانتقاء الأفضل للكتاب من جهة الطالب. وبذلك تمّ تطبيق هذا التصوّر بدءاً من العام الدراسي 2005/2006.

وقد تمّ تخصيص (10) درجات من درجات التقويم المستمر لهذا النوع من القراءة الإضافية (وزارة التربية والتعليم، بدون تاريخ) وهي:

القراءة الموازية للكتب المقررة ، فهي شكل من أشكال القراءة الحرة، حيث يتم توجيه الطالب إلى اختيار كتاب يتناسب مع ميوله واحتياجاته، ومستواه العمري والعقلي؛ بهدف تنمية قدرته على الاستقلال في تحصيل المعرفة، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه، وتمكينه من تذوق وفهم العلوم والمعارف المختلفة، والوقوف بعمق على أسلوب الكاتب وخصائصه الفنية واللغوية (الكلباني، 2006، 17).

ويقوم الطالب في القراءة الإضافية بإحدى أدوات التقويم المتمثلة في: الإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة بالمادة المقروءة قبل القراءة، وأثناء القراءة وبعدها، وتقديم عرض شفوي حول الكتاب المقروء، وتلخيص الكتاب (وزارة التربية والتعليم، 2011/2012).

وتسعى سلطنة عُمان إلى الاهتمام بالقراءة الإضافية؛ لإثراء المتعلم بمعلومات قرائية معززة للمنهج المدرسي، وتقوية علاقته بالكتاب، وتنمية قدراته العقلية المختلفة، وتكوين ثروة لغوية من المفردات والصيغ والأساليب، وتعرف أنواع الفنون الأدبية وعناصر كل فن (الكلباني، 2006).

وبالرغم من هذا الاهتمام بالقراءة الإضافية، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي نكتف تطبيقها، منها: عدم وضوح أهدافها، والضعف القرائي والكتابي لدى الطلبة، الأمر الذي يحول بين الطالب والإقبال على القراءة، وكثافة المنهج المدرسي، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، وعدم إدراك الطالب لأهمية القراءة الإضافية، وصعوبة تطبيق معايير التقويم في بطاقة تقويم القراءة الإضافية (الكلباني، 2006). فرغم هذه الأهمية للقراءة الإضافية إلا أن المعلم لا يوليها اهتماماً خاصاً، وقد يرجع السبب في ذلك إلى كثافة المنهج المدرسي المطالب بالانتهاء من تدريسه، إضافة إلى الأعباء الأخرى الملقاة على عاتقه؛ من هنا ينشأ ضعف الطلبة في القدرات القرائية والكتابية، وضعف قدرات التفكير العليا المتعلقة بهما.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء ما سبق من أهمية كل من القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، وفي ضوء ما لمسته الباحثة في أثناء زياراتها الميدانية للمدارس، بحكم عملها في المناهج؛ للاطلاع على الواقع التدريسي فيها، وما إذا كان هناك ثمة مشكلات يعاني منها الطلبة، ومن خلال المقابلات التي أجرتها الباحثة مع بعض معلّّات اللغة العربية عن مستوى الطالبات في القراءة والكتابة، وجدت أنه من ضمن المشكلات التي يعانيتها للطلبة وجود ضعف لديهم في القدرة القرائية عامة والقراءة الناقدة بشكل خاص، إضافة إلى ضعفهم في الكتابة التعبيرية عامة والكتابة الإبداعية خاصة؛ وذلك بسبب ضعف القدرة على استخدام اللغة، وبالتالي ضعف القدرة على التأليف والإبداع. وهذا ما أكدّه الأدب التربوي ونتائج البحوث والدراسات التربوية من وجود تدنٍّ في مستوى الطلبة في القدرات التفكيرية العليا في مراحل التعليم المختلفة، في نواتج العملية القرائية والعملية الكتابية؛ حيث يشير الواقع التربوي إلى اهتمام المعلمين في دروس القراءة بوقوف الطلبة على معاني المفردات الجديدة والقواعد اللغوية والأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية الظاهرة من النص، ولكنهم لا يحرصون على إكساب الطلبة مهارة القراءة الناقدة التي تقود إلى إدراك المعاني العميقة، ونقد ما يقرؤون وتحليله (ريان، 2006).

لذلك لابدّ من تطوير أساليب تعليم وتعلّم جديدة، تستهدف تحسين مهارات القراءة وطلاقة التفكير، بحيث تتيح للطالبة فرصة التفاعل مع المقروء، وتمكّنهم من تبني آراء ومواقف نقدية تجاه المادة المقروءة (نصر، 1998) إضافة إلى تحسين مهاراتهم الكتابية لا سيما الإبداعية منها، حيث أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بالكتابة الإبداعية وتنمية مهاراتها (قطامي واللوزي، 2008؛ المحمود، 2008).

ولما كانت القراءة الإضافية من الوسائل التي تعين الطلبة على نقد المقروء، وتثري لديهم الرغبة في الكتابة والإطلاع (نزال، 1998؛ النل ومقدادي، 1989)، لا سيما وأن الطلبة يعانون ضعفاً واضحاً في القدرات القرائية والكتابية (المندري، 2010)، جاء اهتمام الباحثة لتقصي أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان. وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين أداء طالبات المجموعة التجريبية وأداء طالبات المجموعة الضابطة في الصف العاشر الأساسي، تعزى لطريقة للتدريس (المعتمدة في الدراسة/ الاعتيادية) في تحسين مهارات القراءة الناقدة؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين أداء طالبات المجموعة التجريبية وأداء طالبات المجموعة الضابطة في الصف العاشر الأساسي، تعزى لطريقة للتدريس (المعتمدة في الدراسة/ الاعتيادية) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية؟

### أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في النتائج التي أسفرت عنها، وجاءت في وقت تشهد فيه سلطنة عُمان حركة تطوير وتجديد للمناهج الدراسية بعامّة ومناهج اللغة العربية بخاصة وطرائق تدريسها إحدى أهم عناصر المنهاج، لذا فإن أهمية هذه الدراسة انطلقت من:

1- أهمية القراءة الإضافية، ودورها في توسيع مدارك الطالب وإثراء ثروته اللغوية، وتحسين أدائه الكتابي.



2- أهمية القراءة الناقدة الفاحصة للمقروء؛ بهدف تقويمه، وإبداء الرأي فيه، ومناقشته،

والتحقق من المعلومات الواردة فيه قبل إصدار الحكم عليه واتخاذ القرارات المناسبة بشأنه.

3- أهمية التعبير بشكل عام، الذي يُعدُّ المحصلة النهائية من تعلّم مهارات اللغة الأخرى، وللتعبير الكتابي الإبداعي بشكل خاص.

4- النتائج التي توصّلت إليها؛ حيث إنها ستساعد القائمين على أمر المناهج، والمعلمين، والطّلبة، وأولياء الأمور، ومن له صلة بالعملية التعليمية التعلمية، في لفت انتباههم إلى طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية وأثرها في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية؛ للاستفادة من نتائجها في إعداد المناهج الدراسية وتطويرها، وتطوير برامج تدريب المعلمين؛ لتفعيل أدائهم في مواقف تدريس القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية.

5- تُعدُّ هذه الدراسة الأولى في سلطنة عُمان في حدود علم الباحثة- حيث لم تُعثر على دراسة مماثلة، تناولت أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية؛ الأمر الذي أعطاهما أهمية لما أسفرت عنه من نتائج.

6- فتح المجال أمام الباحثين؛ لإجراء المزيد من الدراسات التي تعزّز البحث في ميدان اللغة بشكل عام والقراءة والكتابة بشكل خاص.

7- تُعدُّ إضافة جديدة إلى الدراسات التجريبية التي أُجريت في مجال القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، تعمل على تحسين مهارتهما.

8-رفع مستوى التحصيل القرائي والكتابي لدى الطلبة، والانتقال بهم من مستويات معرفية

متدنية إلى مستويات معرفية عليا، تساعد في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة

الإبداعية لديهم، وذلك استجابةً للاتجاهات القومية والعالمية التي تنادي بضرورة

الاهتمام باستخدام مداخل تؤكد على تنمية المهارات العليا للتفكير لدى المتعلمين في

تدريس القراءة والكتابة.

### التعريفات الإجرائية

#### 1- القراءة الإضافية:

هي تلك القراءة المساندة للمناهج، التي وُضعت لها أسس ومعايير محدّدة، يتم فيها توجيه

الطالب إلى اختيار كتاب يتناسب مع ميوله واحتياجاته، ومستواه العمري والعقلي؛ بهدف تنمية

قدرته على الاستقلال في تحصيل المعرفة، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه، وتمكينه من تذوق

وفهم العلوم والمعارف المختلفة، والوقوف بعمق على أسلوب الكاتب وخصائصه الفنية واللغوية.

وقد خُصّصت لها درجات معينة ضمن درجات التقويم المستمر.

ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة النصوص القرائية التي اختارتها الباحثة، وتم

تحكيمها من مجموعة من المتخصصين؛ لتناسب طالبات الصف العاشر الأساسي، شملت الفنون

الأدبية الآتية: (القصة، والمقال، والخاطرة، والمسيرة، والمسرحية)، تم توزيعها على الطالبات؛

لقراءتها قراءة مستقلة في المنزل، ومناقشتها فيها في الحصة من حيث الأفكار والمعاني، مع

التركيز في المناقشة على مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية المستهدفة في الدراسة؛ وذلك

لقياس مدى امتلاكهن لهذه المهارات. وتقاس بالدرجة الكلية المتحصلة على اختبارين صادقين

وثابتين أعدا لهذه الغاية في القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية.

هي إحدى مستويات القراءة، التي تشمل مجموعة من المهارات، تمكن الطالب من تقويم المادة المقروءة وإصدار الأحكام عليها واتخاذ القرارات المناسبة لها، وفق أسس ومعايير موضوعية، وتقاس بالدرجة الكلية المتحصلة على اختبار صادق وثابت أعد لهذه الغاية.

3- مهارات القراءة الناقد:

هي مجموعة المهارات المستهدفة في الدراسة وعددها ست مهارات، تضمن كل منها بعض المؤشرات السلوكية الدالة عليها؛ وذلك لقياس مدى امتلاك الطالبات لها، من خلال الاختبار الذي أعد لهذه الغاية.

4- الكتابة الإبداعية:

"إحدى نوعي التعبير الكتابي، الذي يتوصل فيه صاحبه مع الآخرين، وينقل إليهم أفكاره ومشاعره، ويبين آراءه ومواقفه، من خلال كلمات مستوفية الصحة والسلامة لغوياً ونحويًا، وتعبّر عن أفكار تتصف بالجدة والأصالة، وتعرض بطريقة شائقة ومثيرة (تميم، 2007، 86) ولها مجالاتها ومهاراتها.

ويقصد بها في هذه الدراسة قدرة الطالبة على التعبير الكتابي عن أفكارها ومشاعرها تجاه الموضوعات المعروضة عليها، وذلك بأي شكل أو فن من فنون الكتابة الإبداعية المتمثلة في القصة أو المقال أو الخاطرة أو السيرة أو المسرحية، في فقرات صحيحة لغوياً، تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والتوسع. وتقاس بالدرجة الكلية المتحصلة على اختبار صادق وثابت أعد لهذه الغاية.

هي مجموعة المهارات المستهدفة في الدراسة، والمنطلقة من أبعاد التفكير الإبداعي: الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسّع. ومؤشّراتها السلوكيّة الدالّة عليها؛ نقياس مدى امتلاك الطالبات لهذه المهارات، من خلال الاختبار الذي أُعدّ لهذه الغاية.

### محدّدات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

1- الصف العاشر الأساسي: باعتباره يمثل نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وإنّ المكونات اللغويّة من قراءة وفهم وكتابة وتعبير وسلامة تركيب ونحو، يفترض أنّه قد تمّ السيطرة على مهاراتها وآلياتها خلال الصفوف السابقة؛ لذا فالطالب في هذه المرحلة التعليميّة قد وصل إلى مستوى من النضج، واكتسب مهارات عليا في التفكير، كما شكّلت لديه معارف وخبرات من خلال الصفوف السابقة، لذا فمستواه العقليّ والعمرّي يتناسب مع تعليم مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية باعتبارها مهارات عقليّة عليا، تحتاج إلى أساسيّات معرفيّة ولغويّة لامتلاكها.

2- عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكوميّة التابعة لمحافظة مسقط فقط، دون غيرها من محافظات للسلطنة؛ نظراً لمكان إقامة الباحثة فيها، للفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ 2011/2012م.

3- موضوعات القراءة الإضافية: تضمّنت تسعة نصوصٍ قرائيّة متنوّعة، شملت الفنون الأدبية الآتية: القصّة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحيّة. تمّ التركيز في مناقشتها على مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية المعتمدة في الدراسة.

4- طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية: لتبعت الباحثة في تدريس موضوعات

للقراءة الإضافية طريقة الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني وأسلوب المجموعات والعصف الذهني.

5- مهارات القراءة الناقدة المتمثلة في: التمييز بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلف وأهدافه، وكشف تحيز المؤلف، وتقويم للمقروء.

6- مهارات الكتابة الإبداعية المنطلقة من أبعاد التفكير الإبداعي: الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع، التي أعدت كمعايير لتقويم الكتابة الإبداعية في الفنون الأدبية الآتية: القصة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحية.

7- تطبيق الدراسة على طالبات المجموعة التجريبية بواقع (13) حصّة صفية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/2012م، عشر حصص منها لتدريس موضوعات القراءة الإضافية، وثلاث حصص لكتابة موضوعات التعبير الكتابي الإبداعي.

8- تنفيذ التجربة: نفذت الباحثة التجربة بنفسها على المجموعة التجريبية؛ نظراً لظروف طرأت على المعلمة المتعاونة التي كانت ستقوم بتنفيذها.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري الخاص بمتغيرات الدراسة، حيث يتضمن توضيحاً للمفاهيم الأساسية للمتغيرات، وهي القراءة للناقدة والكتابة الإبداعية والقراءة الإضافية، وعرضاً لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية.

#### أولاً- الإطار النظري

##### أهمية القراءة ووظائفها

تعدّ القراءة هي ينبوع والمصدر الأساسي الذي يستمد منه الإنسان ثقافته وأفكاره ومعلوماته ومهاراته وخبراته المختلفة، ينتقل عن طريقها من مكان إلى مكان ومن عصر إلى آخر، فيحطّم بذلك حدود الزمان والمكان.

إنّ للقراءة فوائد متعدّدة التي لا تعادلها أيّة مهارة أخرى في هذه الفوائد؛ فهي مفتاح للمعرفة التي تجعل من القارئ الصديق لجميع العلماء والأدباء دون اللقاء بهم، فيعرفهم ويتعرفهم؛ من خلال أفكارهم وكتاباتهم، ويذوّق الفائدة يكون منذ الصغر، وتستمر مع المرء حتى النهاية؛ فهي كالجمال المتنامي الذي لا ينضب عطاؤه؛ لذلك لابدّ أن نبدأ بالفائدة من القراءة للبيئة إلى المعقّدة، ومن مجرد قراءة تعرّف الكلمات إلى مرحلة اكتساب الخبرات وصقل المواهب وتنمية الميول (أبو الضبعات، 2007)؛ فهي أداة النجاح في العمل المدرسي؛ فالمتعلّم لا يستطيع أن يتعلّم ما يتعلّمه من فروع المعرفة أو المواد الدراسية الأخرى إلا إذا كان متمكناً من المهارات القرائية، فالقراءة تمكّنه من سرعة النكيّف مع نفسه ومع مجتمعه المدرسي من زملائه وأقرانه، فبنال بذلك تقدير الآخرين؛ لأنّ القراءة لها تأثيرها في بناء شخصية الإنسان

وتكوينه؛ فقراءته تكون تفكيره وتخلق لديه اتجاهات وميولاً، لذا فهي تعطيه شخصية متميزة (مجاور، 2000)؛ لأنها توسع مداركه وقدراته، وتمدّه بالمعلومات الضرورية التي تعينه على حلّ كثير من المشكلات الشخصية.

إنّ القراءة من المهارات الأساسية التي يجب على الفرد أن يكتسبها، ويعمل على تميّتها؛ لأنها من أهم وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها والعيش بدونها؛ فالإنسان محتاج إليها في مختلف شؤون حياته، لا سيما في عصرنا الحاضر، عصر للتخصّص والتقدّم والتطوّر الذي يتطلّب منا مواكبة كلّ ما هو جديد، والوقوف على آخر ما توصّل إليه العلم والتكنولوجيا (الخصيبي، 1997).

وهكذا تكتسب القراءة أهمّيّتها من حيث الوظائف التي تؤديها في حياة الأفراد والمجتمعات. فهي من مجالات النشاط اللغويّ المتميّزة في حياة الفرد والجماعة باعتبارها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، والاتّصال بما ينتجه العقل البشريّ، وهي بالإضافة إلى ذلك من وسائل الرقيّ والتقدّم والنموّ الاجتماعيّ والعلميّ؛ فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته الأساسية التي لا يستطيع أن يستغني عنها في هذا العصر، وعن طريقها يُنمّي فكره وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات، وعن طريقها -كذلك- ينطلق في التعليم المستمرّ الذي أضحي ضرورة لمواكبة التطوّر العلميّ والفنيّ، وللتكيّف الشخصي للمتغيّرات السريعة والمستحدثات العصريّة، ولتنمية شخصيته وتوسيع مدى رؤيته للأشياء (شحاته، 1986).

#### مفهوم القراءة وتطوّره

تعدّ القراءة من أهمّ المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تميّتها؛ فهي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومن خلالها يتعرّف الإنسان مختلف المهارات والثقافات، وهي وسيلة التعلّم وأدأؤه في الدرس والتحصيل، وشغل أوقات الفراغ.

والقراءة عملية عقلية عضلية لفعالية، تشتمل على تعرف الرموز المكتوبة، والنطق بها، وفهمها، وتذوقها، ونقدها، وحل المشكلات من خلالها، والاستمتاع بالمادة المقروءة (لافي، 2006، 12).

إنّ القراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف والنطق، بل هي "عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إنّ كلّ درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتمّ بدونها" (عاشور والحوامدة، 2009، 71). إنّ عملية للقراءة تماثل جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان؛ فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج ونحوها (للجنة، 2000؛ خاطر وشحاته وعزاري، 1990).

لقد تطوّر مفهوم القراءة عبر الأجيال في ضوء معطيات علم النفس والتربية، حيث كان مفهومها أول الأمر يتمثل في تمكين المتعلّم من المقدرة على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة (بدير وصادق، 2003).

ونتيجة للبحوث التربوية تغيّر مفهوم القراءة، وكان لثورنديك الفضل في ذلك؛ حيث أصبح مفهومها تعرف الرموز ونطقها، وترجمتها إلى ما تدلّ عليه من معانٍ (مصطفى، 2005؛ بدير وصادق، 2003) سواء أكانت معانٍ منفردة أم متصلة. وفي هذا المعنى لم يتمّ إهمال التعرف والنطق، وإنما أضيف عنصر الفهم ممثلاً في ترجمة معاني المنطوق، وهذه الترجمة تعني التعبير عن المعنى الذي فهمه الناطق (عصر، 2000)، وهو بذلك استخدم ثروته اللغوية التي تكوّنت لديه من خبرته السابقة، إضافة إلى استخدامه سياق النص؛ ليعبر عن معنى ما يقرأ. وأضيف إلى المفهوم السابق نتيجة للتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي أصابت المجتمعات العالمية بعد الحرب العالمية الأولى، عنصر آخر تمثّل في تفاعل القارئ مع النصّ المقروء، نتيجة نقده للمادة المقروءة والتفاعل معها، حيث إنّ القراءة لا تقتصر على



النطق والفهم؛ لأنّ ذلك يؤدّي إلى تربية المواطن على أن يقّس الكلمة المكتوبة، فلا يستطيع نقدها ومناقشتها (السيد، 1988). لذلك ظهر تحول جديد في مفهوم القراءة يركّز على القراءة الناقدة التي تمكّن القارئ من تحليل ما يقرأ أو نقده وإبداء الرأي فيه ومناقشته، فيقبله أو يرفضه ويحبّه أو يكرهه، وقد يرفض بعضاً منه ويقبل بعضه الآخر، على ضوء خبراته ومعارفه السابقة (الشرعة ومحمد، 2004؛ المرسى، 2003؛ السيد، 1988)، فالقارئ الناقد هو الذي يتجاوز في متطلّباته الذهنيّة الحفظ والتلقين وتقديس لغة الكتاب والمعلّم (قطامي، 2001).

وفي الثلاثينات من هذا القرن ظهرت في المجتمعات على اختلافها المشكلات المتنوّدة في مختلف ميادين الحياة، وظهرت معها الحاجة إلى حلّ المشكلات في ضوء النّقّم العلميّ، وبذلك اتخذت القراءة أسلوباً من أساليب النشاط الفكريّ في حلّ المشكلات (السيد، 1988). لذا فمفهوم القراءة لا يعني اكتساب الطالب لآليات القراءة فقط، وإنما يعني بالإضافة إلى ذلك تعرّف المادة المقرّوة، وفهم محتواها، والتفاعل معها، ثم استخدام نتائج خبراته من القراءة في حياته وحلّ مشكلاته (وزارة التربية والتعليم، 1999).

وبعد الحرب العالمية الثانية ظهرت مشكلة وقت الفراغ واستغلاله، كما ظهرت حاجة الإنسان إلى الترويح والترفيه عن النفس من عناء العمل أو المشكلات الأخرى، فأصبحت القراءة أداة لاستمتاع الإنسان بما يقرأ (بدير وصايق، 2003؛ السيد، 1988).

إنّ القراءة بمفهومها الشامل ضروريّة للمتعلمين؛ لأنها تمّدهم بالمعلومات الضروريّة لحلّ كثير من المشكلات الشخصية، وتحدّد ميولهم وتزيدها اتّساعاً، وتنمّي شعورهم بالذات، وتدفع العقل إلى حبّ الاستطلاع والتأمّل في التفكير، وترفع مستوى الفهم لديهم في المسائل الاجتماعيّة بالتأمّل في وجهات النظر المختلفة اعترضاً وتأييداً، وتثير روح النقد للكتب والمجلات والصحف (شحاته، 1992).

وعلى هذا فإنّ القراءة عملية عقلية، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وتتطلّب الربط بين الخبرة السابقة ومعاني هذه الرموز، والتحليل والنقد وإبداء الرأي والحكم، وحلّ المشكلات، والتذوق والاستمتاع.

### مفهوم القراءة الناقدة

لقد أذى التطور الذي مرّ به مفهوم القراءة إلى ظهور أنواع جديدة من القراءة، منها القراءة الناقدة. كما كان لتطور الحياة الاجتماعية وتعقيدها، وظهور العديد من المشكلات الحياتية، عوامل بارزة أسهمت في الحاجة إلى القراءة الناقدة (عصر، 2000)؛ لأنها تُعدّ أحد المداخل المهمة لتشكيل السلوك الناقد وتطويره لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة (نصر، 1998).

لقد تعدّدت تعريفات القراءة الناقدة وتنوّعت بتنوّع وجهة نظر الباحثين والكتاب حول أهمية القراءة الناقدة والمهارات التي تتضمنها. فهناك من يرى أنها إطار عامّ يشمل مجموعة مكونات، وهناك من يرى أنها مستوى أعلى من مستويات القراءة بشكل عامّ، وهناك من ينظر إليها على أنها عملية تحليلية تقويمية تشمل إصدار حكم على المقروء (محمد، 1986). فمارك شيفل (Mark Sheffel) يرى أن القراءة الناقدة تشير إلى إطلاق أحكام فيما يتعلّق بالنص المقروء، كما أنها عملية تستلزم تفاعلاً عاطفياً وعقلياً بين القارئ والمؤلف، وقدرة القارئ على إدراك غرض المؤلف والتمييز بين للرأي والحقيقة، وعمل أحكام واستنتاجات (Olson & Ames, 1972).

لما سباش (Spashe, 1977) فيرى بأنّها نوع من الاستيعاب، يتضمّن أحكاماً قيمية مبنية على اتجاهات القارئ وخبراته، الذي يتفاعل مع المادة بأسلوب علمي. بينما يرى كل من

بورنس ورو وبيتي (Barns, Roe & Betty, 1980) بأنها تقويم للمادة المكتوبة من حيث مقارنة الأفكار التي تم اكتشافها في المادة ضمن مجموعة من المعايير، والوصول إلى استنتاجات حول دقة المادة وملاءمتها. ويتفق هذا التعريف مع التعريف الذي أورده عرفات (Arafat, 2006, 91) من أن القراءة الناقدّة "هي العملية التي يكون فيها وضع الأسئلة، والتحليل المنطقي، والأدلة قد أستخدمت لتقييم صحة علاقة ما قرأ بالعناصر أو المقاييس المبنية".

وعرفها كومبس (Combs, 1992, 4) بأنها "عملية تفاعلية، تستخدم مستويات متعددة من التفكير المستمر، وذلك يتطلب عمل مشاهدات، وتقديم استنتاجات، وتكوين فرضيات". وعرفتها كولنز (Collins, 1993, 2) بأنها "القراءة التي تهدف من وراء التعلم تقويم للنص، ورسم الاستنتاجات، والوصول إلى خلاصات علمية مبنية على أدلة". كما عرفها فان (Van, 2005, 1) بأنها "عملية تحليل وتقييم للمقروء".

وعرفها مرزوق (1987، 13) بأنها "جزء من التفكير الناقد، ترتبط بتعرف للمشكلات وللقضايا الرئيسية، وتبيين الفروق التي تقوم عليها هذه المشكلات، وتقويم الأدلة والأفكار والحكم عليها، واستخلاص استنتاجات صحيحة". وعرفها شحاته (1993، 67) بأنها "عملية قراءة، يقوم فيها القارئ بتحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه، ومناقشته، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه". ويرى الكوري (1997، 15) بأنها "نشاط عقلي، يقوم به القارئ في مواقف الأداء القرائي من خلال تحليله المقروء، وتفاعله معه، وفهمه إياه، والحكم عليه في ضوء معايير توضّح مدى صحة المقروء، أو قيمته، أو نفعه". أما نصر (1998، 113) فيرى بأنها "أحد أشكال القراءة، تستهدف تنمية القدرات العقلية العليا: كالتمييز بين الأفكار، ورسم النتائج، وإبداء الرأي، وإصدار الأحكام". في حين يراها بيتر ومارجريت (Peter & Margaret, 1999, 7) بأنها "لا تتضمن فقط قراءة للسطور، وإنما قراءة ما بين السطور وما وراء السطور".

وعرفها عطية (2002، 9) بأنها "القدرة على تحليل النص المقروء، ونقده، وإبداء الرأي فيه، وإظهار مدى صحته وسلامته في ضوء معايير الدقة والموضوعية، وبعيداً عن الرؤية الشخصية والانفعالات الذاتية". كما عرفها لافي (2006، 68) بأنها "عملية تقويم للمادة المقروءة، والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية، مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة للنص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيراً منطقياً مرتبطاً بما يتضمنه من معارف".

يبدو من خلال التعريفات السابقة لمفهوم القراءة الناقدة أنه من الصعب إيجاد مفهوم محدد واضح لها؛ حيث لا يوجد تعريف واحد يبدو كافياً، وقد ترجع الباحثة السبب في ذلك إلى اختلاف الباحثين في تفسير الطبيعة المعقدة لعملية القراءة بحث ذاتها كونها عملية عقلية، وقد انعكس ذلك بطبيعة الحال على توضيح مفهوم القراءة الناقدة كونها عملية قراءة. إلا أنه رغم هذا الاختلاف فإن الباحثة ترى أن القراءة الناقدة هي عملية تحليل للمادة المقروءة وتقويمها، وإبداء الرأي فيها، وإصدار أحكام عليها وفق أسس ومعايير موضوعية؛ لذلك تعد من أرقى أهداف القراءة؛ حيث يتمثل فيها الوعي، والقدرة على التحليل والموازنة، وإصدار الحكم على المادة المقروءة، وهذا يتطلب من القارئ الناقد فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيراً منطقياً مرتبطاً بالمعرفة المتضمنة فيه.

إن مفهوم القراءة الناقدة مفهوم مركب، ويتسع لكثير من العمليات، تدرج تحته بعض للمفاهيم، صنفها محمد (1986) إلى ما يأتي:

أ- القراءة الناقدة قدرة عامة تشمل عدة مستويات مختلفة، وهي:

1- التحليل: ويتضمن تعرف مضامين النص المقروء، والوصول إلى الاستنتاجات الظاهرة والضمنية.

2- للتفاعل: ويتمثل في استجابة القارئ لمعاني النص المقروء، واتجاهه الدائم نحو التساؤل.

3- التقييم: ويتمثل في قدرة القارئ على معرفة مدى انسجام مادة القراءة واتساقها، وصدق

عباراتها وثباتها.

4- نمو الصورة الذاتية: وتتمثل في اتجاه الفرد لاكتساب أدوات تفكير داخلية مرشدة، توجه

عمليات القراءة الناقدة لدى القارئ بشكل مستقل عن أغراض المؤلفين.

ب- للقراءة الناقدة مستوى أعلى في عملية القراءة: فهي لا تقف عند مجرد تعرف معاني النص

المقروء، ولكنها تتعدى ذلك إلى التفاعل مع المقروء، واستنتاج الدلالات الخفية وراء النص

المقروء.

ت- القراءة الناقدة عملية تحليل وتقييم وإصدار حكم: فهي تتضمن تحليل للنص المقروء؛

لاستنتاج مضامينه وتفسيرها، وإصدار أحكام عليها في ضوء خبرات القارئ ومعارفه

السابقة.

ويؤكد ذلك المفهوم الأخير عطية (2002، 51) إذ يرى أن القراءة الناقدة:

عملية متكاملة تتضمن التفكير التحليلي في النص المقروء، ثم الحكم عليه، فالقارئ الناقد

لا يسلم بوجهة نظر الكاتب المتضمنة في النص المقروء، ولكنه يلاحظ النص ملاحظة

دقيقة، ويتبين الحقائق المتضمنة فيه، ويحلّله؛ لبيان أوجه التناقض أو الاتفاق بينها، ثم

يصدر حكماً موضوعياً على هذا النص المقروء في ضوء ملاحظاته وتحليلاته.

إن القراءة الناقدة هي إحدى مهارات التفكير العليا، التي تتطلب من القارئ إعمال الفكر

فيما يقرأ؛ ليكون قادراً على التفريق بين الحقيقة والرأي، وتحديد الأفكار الأساسية، وتحديد أوجه

الشبه وأوجه الاختلاف، والتحقق من مصدر المعلومات، والتفريق بين الأسباب والنتائج،

والكشف عن أساليب الدعاية، والتفريق بين الواقع والخيال، وعمل استنتاجات وإصدار الأحكام،

والوصول إلى حل المشكلات (السخني، 2008). لذلك ينبغي تدريب الطلبة على هذا النوع من

للقراءة؛ لأنها تُعدُّ كما ذكر محمد (2004) من أكثر أدوات التعلُّم فاعليَّة، فمن خلال التفكير يقوم المتعلِّم بكثيرٍ من العمليات العقلية، من تحليلٍ وتجريدٍ وإدراكٍ وحكمٍ ونقدٍ واستنتاجٍ وربطٍ، فبقدر ما يقرأ المتعلِّم، تسمو قدراته، فليس المهمُّ فقط كمية المقروء وإنما المهمُّ أيضاً أسلوب القراءة نفسه، وطريقة استثمار المتعلِّم للمقروء.

وتُعدُّ القراءة الناقدة أحدَ مستويات فهم المقروء التي أشار إليها بعض الباحثين المتخصصين في القراءة (أبو الهيجاء والسعدي، 2003)، وفهم المقروء هو جوهر القراءة، وهو عملية تفاعلية بين القارئ والنص، تقضي إلى إعادة بناء المعنى أو صناعة معانٍ وأفكارٍ ومواقف وأحكامٍ ودوافع وتوقعاتٍ، ويتعامل مع النصِّ بمحتوياته وطريقة تنظيمها وعرضها، ويتمُّ للتفاعل بين القارئ والنص؛ ليتحقَّق للفهم الذي يختلف في مضمونه من قارئٍ إلى آخر (عكور، 2007؛ Snawball, 2005). إذن ففهم المقروء يتطلَّب من القارئ إضفاء معنى على النصِّ الذي يقرأه؛ وذلك بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النصِّ، والخلفية للمعرفة للقارئ، إضافة إلى خبرته بخصائص أسلوب الكاتب.

إنَّ فهم المقروء عملية معقَّدة من حيث طبيعتها (الرويلي، 2008)؛ لأنها تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ فعلى الرغم من أنها تبدأ بإدراك حسيٍّ لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنها تتطلَّب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في إطارٍ واحدٍ ومتربطٍ (النل، 1992)؛ لذلك ينبغي تدريب الطلبة عليها؛ لأنها مهارة أساسية مهمة من أجل للتعلُّم في المراحل الدراسية المختلفة، بحيث لا يتمُّ الاكتفاء فقط بتدريبهم على الفهم المباشر، بل لابد من تدريبهم على الفهم الناقد أو الفهم الإبداعي؛ لأن الملاحظ كما ذكر لافي (2006) أنه رغم تطوُّر مفهوم القراءة إلا أنَّ تدريسها في مدارسنا يكاد يقتصر على الجانب الميكانيكي، الذي يقتصر على تعرُّف الرموز المكتوبة والنطق بها، وأحياناً فهمها (لافي،

(2006). فهي لا تلتفت إلى الفهم الناقد في القراءة بل يقتصر الأمر على مجرد الفهم المباشر من القراءة.

وقد أشار إلى ذلك شحاته (1992) حين قال: بأن مدارسنا لم تلتفت إلى الفهم والنقد إلا في أوجهٍ يسيرةٍ، اقتصرَت على الفهم العامّ دون أن تمتد إلى الفهم الضمنيّ، كما اقتصرَت على إيداء الرأي المعتمد على الذوق الشخصيّ، دون تمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكارٍ وقضايا، أو اعتمادٍ على موازين موضوعيّةٍ، أو تحليل ما يقرأ، أو إيداء الرأي فيه ومناقشته، أو تفسير البيانات، أو التمييز بين أنماط الحجج الجيد منها وغير الجيد وتقويمها، أو كشف العلاقات بأنواعها، أو استخدام خطوات التفكير العلميّ في مناقشة القضايا، أو انتقاء المعلومات المرتبطة بالموضوع.

إنّ لفهم المقروء مستوياتٍ عدّة، تتدرّج من المستوى الحرفي المتمثّل في فكّ الرموز إلى المستوى الإبداعي المتمثّل في الاستفادة من المقروء على نحو يتميّز بالأصالة والجدة، لذا لا بدّ من تدريب المتعلّم في مراحل التعليم المختلفة على المستويات العليا للفهم القرائي كالفهم الناقد أو الفهم الإبداعي.

ومن مستويات فهم المقروء، المستوى الحرفي: الذي يعني بمعرفة ما في المقروء من معلوماتٍ صريحةٍ كالأفكار الرئيسيّة والأفكار الفرعيّة، وربط بعضها ببعض، مع القدرة على تذكرها واسترجاعها. والمستوى التفسيري: ويشمل إدراك المعاني الضمنية في المقروء، وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على الاستنتاج من المقروء والاستدلال به، والتوصّل إلى تعميمات. أما المستوى الثالث فهو المستوى الناقد: ويتضمّن إطلاق أحكام في المقروء من حيث نصّه ومضمونه ومؤلفه. وأما المستوى الرابع فهو المستوى الإبداعي: ويعني هذا المستوى بالإفادة من المقروء على نحو يتميّز بالأصالة والجدة. وهناك من أشار إلى أربعة

مستويات مشابهة لفهم المقروء لتدخل القراءة للناقدة في المستوى الثالث منها، وهذه المستويات هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى التقويمي، ومستوى الإعجاب والتقدير (أبو الهيجاء والسعدي، 2003). وحدد هاريس وسميث (Harris & Smith) مستويات الفهم القرائي في أربع عمليات للتفكير يمارسها القارئ عند القراءة، هي: عملية التحديد، وعملية التحليل، وعملية التقويم، وعملية التطبيق (عبد الباري، 2009).

ومهما تعددت تصنيفات فهم المقروء التي أوردها الباحثون واختلفت مستوياتها، فإن القراءة الناقدة تبقى ممثلة لأحد تلك المستويات، أو أنها تدخل في مستوى أو غير مستوى منها؛ وذلك لأن فهم المقروء واستيعابه يتطلبان بالضرورة قراءته قراءة ناقدة، وإذا كانت القراءة الناقدة عملية بناء معنى وفهمه واستيعابه، فإنها لا تقوم البتة بعيداً عن تحليل مضمون المقروء ولغته ومعانيه ومبانيه، وتركيبها وتقويمها، واتخاذ قرارات بشأنها وإصدار أحكام عليها (أبو الهيجاء والسعدي، 2003، 132).

لذا لا بد من إيلائها العناية الكبيرة في مدارسنا، وهذا لن يتم إلا إذا اهتم المعلم بتدريب الطلبة على ممارستها؛ وذلك بتعويدهم على القراءة التحليلية الفاحصة الناقدة للنص؛ حتى يتمكنوا من إبداء الرأي فيه، وإصدار الحكم عليه وفق أسس ومعايير موضوعية.

### أهمية القراءة الناقدة

تعد القراءة الناقدة ضرورة من ضرورات الحياة للمجتمع النامي المتطور؛ فمن طريقها تُحصّ الأفكار، وتُكشف الحقائق المجهولة، وتنمو الحياة الثقافية والفكرية داخل المجتمع، وعن طريقها أيضاً يتشكّل المواطن المنتج؛ لذلك لا بد من الاهتمام بها والعمل على تنميتها؛



لأنها أخذت كما يذكر أبو جادو ونوفل (2007) مساحةً واسعةً من الاهتمام الذي أولاه الباحثون للتفكير الناقد ومهاراته؛ نظرًا لأهمية القراءة في تنمية العمليات العقلية لدى الطلبة. إن تطور مفهوم القراءة يشير إلى أن النقد يُعد من أهم الجوانب في عملية القراءة التي ينبغي ترميتها لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة؛ لما للقراءة الناقدة من أهمية في إعداد الشخصية المتكاملة القادرة على تنمية مجتمعها تنميةً شاملةً، والمواكبة لتطورات المعرفة، وللمتبعة لأساليب التفكير العلمي في جوانب حياتها جميعًا (عطية، 2002). ومما يدل على أهمية القراءة الناقدة وأهمية اكتساب مهاراتها وتتميتها في المراحل الدراسية المختلفة تلك التوصيات العديدة في البحوث والدراسات اللغوية والتربوية (عبد الحميد، 2001).

إن أهمية القراءة الناقدة تكمن في تطوير قدرات الطلبة؛ ليصبحوا قراء مفكرين ناقدين، وإعدادهم لمواجهة تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي والعلمي والتكنولوجي، لذلك بات لزامًا التركيز على معالجة المعلومات بدلاً من استظهارها (الشرعة ومحمد، 2004). فالقراءة الناقدة تُحوّل اهتمام القارئ من القراءة السطحية إلى القراءة العميقة، وبالتالي تزيد من دافعيته نحو الاكتشاف والتقصّي والإحساس بالثقة في النفس، والفاعلية في بناء الأمور؛ فممارسة القراءة الناقدة تُحوّل آلية الفهم من غايةٍ لا بدّ أن ينتهي إليها المتعلّم بعد دراسته لأي نصٍّ إلى وسيلةٍ للقيام بعملياتٍ أعمق وأعمق كالتأويل والتفسير والنقد وإصدار الأحكام (هباشي، 2008). لا سيما بعد الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم، وما تفرزه للمطابع يوميًا من آلاف الكتب ومختلف المطبوعات، لذلك أصبح لزامًا على القارئ أن يميّز بين الجيد منه والردئ وبين اللغث والثمين، بحيث لا يتقبّل كل ما يقرأه على علاقته، بل لا بدّ أن يقرأه قراءةً واعيةً ناقدةً وفق أسسٍ وموازن علمية، وهذا لن يتأتّى له إلا إذا تُربّى على هذا النوع من القراءة تدريجيًا كافيًا؛ بتقديم نصوصٍ تُثير التفكير لديه، واستخدام استراتيجيات وأنشطة متنوعة، ومواقف

تعليمية هادفة تثير تفكيره وتحفزه على امتلاك مهاراتها. وهذا ما أكد عليه فيتش ( Veatch, 1978) حين قال: ولذلك كان لزاماً إدخال القراءة الناقدة بحيث تكون جزءاً من المنهج المدرسي؛ كي يدرس الطلبة المشكلات التي تثير قلقهم والدفاع عن معتقداتهم بين أقرانهم؛ لتطوير وجهات نظرهم.

إنَّ القارئ عند قراءته لموضوع ما، يجب عليه أن ينظر بعين البصيرة والفهم العميق لما يريد أن يقوله المؤلف، وذلك عن طريق استخلاص الأفكار وترتيبها، وفهم مدلولاتها، ومقارنتها معتمداً في ذلك على التفاعل بينه وبين وجهة نظر الكاتب؛ للتوصل إلى ما وراء السطور من أفكار، والنظر إلى القراءة على أنها نشاطٌ مفيدٌ يساعد في تقويم المقروء، ومعرفة الغرض منه؛ للاستفادة منه في توسيع الأفق، وحلّ المشكلات الحياتية التي يتعرض لها (عطية، 2002).

ويتفق خبراء القراءة على أن تحسين القراءة الناقدة يُعدُّ من الأهداف المهمة في تعليم القراءة؛ فتنمية ملكة النقد للفكرة واللفظ والأسلوب، وبيان موازين النقد؛ للتمييز بين المحاسن والعيوب من الأهداف الضرورية لتدريس القراءة (خضر، 2002). لا سيما وأننا نعيش في عصرٍ يتسم بتضاعف المعرفة، وتباين الآراء، وتُستخدم فيه الدعاية بوسائل مختلفة للنفاذ إلى قلوب الناس وعقولهم، كما تُستخدم فيه الأفكار المؤيدة والمناوئة لزعة الاستقرار الفكري للشعوب؛ لذلك يجب تدريب الطلبة على تمحيص وجهات النظر المتباينة، والموازنة بين الأفكار وتقويمها، والاختيار من بينها بما يتوافق مع مبادئ العقل والمنطق (عطية، 2002)، وهذا لن يتأتى لهم إلا من خلال تمكينهم من مهارات القراءة الناقدة التي يجب تضمينها في المناهج الدراسية، والتركيز عليها، والعمل على تحسينها وتتميتها؛ حتى يصبح الطلبة فيما بعد قراءً ناقدين، يستطيعون تمحيص ما يُعرض لهم من آراء وأفكار هدامة.

إنَّ التدريب على مهارات القراءة الناقدة كما أشار إلى ذلك وهبة (المشار إليه في عطية،

2002) يفيد في تخليص الطلبة من أنماط التفكير السائدة في مجتمعنا، والتي تؤكد على النواحي العاطفية والانفعالية، والرؤية الشخصية للأمور التي أدت إلى التفكير الضيق الذي لا يسمح بتعدد الآراء واختلافها حول أيّ موضوع يمكن أن يكون محور نقاش أو بحث، ويمكن تخليص المجتمع من هذه الأنماط ببناء مناهج، وتطوير استراتيجيات تدريس تؤكد روح النقد، وإبداء الرأي، وحرية التفكير والإبداع.

إنَّ أهميّة القراءة الناقدة يجب أن لا تقتصر داخل إطار التعليم فحسب؛ لأنَّ مهارات القراءة الناقدة ضرورية ليست فقط في سياق المدرسة لحلّ وظيفة أو الاستعداد لاختبار؛ بل هي مطلوبة في كل مجال من مجالات الحياة (Chapman, 1993). وإذا كانت القراءة الناقدة ذات أهميّة كبيرة لكل الأفراد في مختلف الأعمار، إلا أنَّ أهميّتها تزداد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي؛ لأنَّ نسبة كبيرة منهم قد تترك التعليم وتتغمس في خضمّ الحياة الاجتماعية، فيكون اهتمامهم موجّهًا بدرجة أكبر لحالهم الحاضر وأحداثه ومشكلاته وقضاياها، ومن ثمّ يظهر دور المدرسة وأهميّتها في محاولة تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة؛ لتساعدتهم على مواجهة تلك المشكلات والتحديات (محمد، 1986).

من خلال العرض السابق يبيّن ما للقراءة الناقدة من أهميّة في بناء الشخصية للمتكامل، وإعدادها الإعداد السليم؛ لمواجهة ظروف الحياة ومتطلباتها، من خلال تحسين مهاراتها لدى المتعلّم، وتعويده على النقد البناء، وإعطائه الفرصة لإبداء الرأي في المقروء وتقويمه وفق أسس ومعايير معيّنة.

لقد تعددت تعريفات التفكير الناقد بتعدد المنطلقات النظرية للباحثين واختلافها؛ لأنه يُعدُّ من المواضيع المهمة؛ لما له من أهمية في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عمليتي التعليم والتعلم. ومن هذه التعريفات، إنَّ التفكير الناقد:

"يُعدُّ من أكثر أشكال التفكير تعقيداً؛ نظراً لارتباطه بسلوكيات عديدة كالمنطق وحل المشكلات، وارتباطه الوثيق بالتفكير المجرد والتفكير التأملي من حيث تشابه العديد من الخصائص" (العتوم وآخران، 2007، 71).

"عبارة عن تفكير تأملي عقلي، يركّز على جمع الأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهة نظر أو حل مشكلة ما في ضوء معايير محدّدة، كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكد من منطقيّة المعلومات وصحتها ومصداقية مصادرها" (الحارثي، 2009، 99).

"هو المهارة العقلية المركزية التي يسعى التعليم إلى تطويرها لدى الطلبة، ويتضمّن اتخاذ موقف الشكّ التأملي تجاه ما نقوم بقراءته وتجاه ما يخبرنا به الناس" (Van, 2005, 1).

"هو عملية إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص؛ لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديهم من معلومات أخرى، ثبتّ صدقها وثباتها، بعد التمييز بين الأفكار السليمة والخطأ" (لافي، 2006، 42). فهو عملية تهدف إلى التمييز بين الغث والسمين من تلك المعلومات، وبين الحقائق والآراء المتضمنة فيها، ومقارنة الأدلة والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيّدُها، ثم إصدار حكم موضوعي عليها (عطية، 2002).

إنَّ التفكير الناقد يتضمّن إذن فحصاً للمادة سواء أكانت مسموعة أم مقروءة أم مرئية، وفرز ما تتضمنه من معلومات، ثم تحليلها وبيان علاقاتها وربط أسبابها بنتائجها، ثم إصدار حكم

موضوعي عليها، وبذلك فالتفكير الناقد عملية تحليل وتقويم وإصدار حكم على المادة أيًا كان نوعها، مسموعة أو مقروءة أو مرئية.

وإذا كانت القراءة الناقدة عملية تحليل وتقويم وإصدار حكم على مادة الاتصال المطبوعة، فإن هذا يعني أن هناك علاقة وثيقة بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد، فالقراءة الناقدة تفكير ناقد والتفكير الناقد قراءة ناقدة؛ فالقارئ الناقد عندما يتناول نصًا مقروءًا فإنه يفكر فيه تفكيرًا ناقدًا؛ لفهم سياقاته ودلالاته وإشارات الظاهرة والخفية، وتفسير العلاقات بين أحداثه، وتحديد أساليب الدعاية المستخدمة فيه لإقناع القارئ بصحة ما يقوله، ثم إصدار حكم على المادة المقروءة؛ أي أن التفكير الناقد هو أداة القارئ في تناول النص المقروء، كما أن التفكير الناقد في المادة المكتوبة وسيلته القراءة الناقدة (عطية، 2002) فالقراءة الناقدة هي الميدان الخصب الذي يجسد فيه التفكير الناقد أسسه وأفكاره (هباشي، 2008)، حيث اعتبر ديفين (Devin) (المشار إليه في محمد، 1986) القراءة الناقدة انعكاسًا مركّزًا للتفكير الناقد، بل هي أداة لتنمية هذا النوع من التفكير. وقد أكد كيرلند (Kerland, 2004) أن القراءة الناقدة تحتاج إلى تفكير ناقد؛ لأن التفكير الناقد يتضمن عدة عمليات عقلية تتمثل في: التحليل، والتفسير، والتقييم.

وما دامت القراءة الناقدة عملية تفكير فإنها بذلك تنتمي إلى مجال القدرات العقلية، وهذا ما يزيد صلتها بالتفكير الناقد، وخاصة أنها عملية نشطة تفاعلية يشترك فيها عدد من العناصر، من بينها مجمل القدرات العقلية وأنماط التفكير، ومجمل المهارات والاستراتيجيات والمعارف التي يتوفّر عليها القارئ (هباشي، 2008)؛ ولذلك فلا فرق بينها وبين التفكير الناقد، فهما يتطلبان كما ذكر عطية (2002، 53):

1- جمع المعلومات، وتصنيفها، وتكوين فروض منها.

2- تحليل هذه المعلومات في ضوء مبادئ المنطق الصحيحة.

3- نقد للمعلومات والتفكير في كيفية حل المشكلات المتضمنة فيها.

4- فهم أساليب الدعاية المستخدمة للإقناع بقضية معينة.

ويشير محمد (1986) إلى أن القراءة الناقدة تعدّ أحد مظاهر التفكير الناقد؛ لأنّ للتفكير الناقد يهتم بجميع وسائل الاتصال المرئية والمطبوعة والمسموعة، بينما تقتصر القراءة الناقدة على نقد المواد المطبوعة فقط، والطلبة الذين يستطيعون التفكير بشكل ناقد يستطيعون القراءة بطريقة ناقدة. ولذلك نجد:

أنّ التفكير الناقد يشتمل على مهارات للقراءة الناقدة. وعندما نعلم طلبتنا للقراءة الناقدة فإننا نعلمهم التفكير الناقد في المادة المقروءة، وضرورة الشك في النصّ المقروء، ووضع ميزان الحكم بين يدي القارئ أكثر من وضعه في النصّ المقروء، وفي كلّ من التفكير الناقد والقراءة الناقدة يتم تدريب الطلبة على تحديد الهدف من القراءة، وفرض الفروض واختبارها، وموازنة الآراء ونقدها، واستنتاج أساليب الدعاية المستخدمة، وإصدار حكم على المادة المقروءة (عطية، 2002، 53-54).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إنه لا يوجد فرق بين مفهومي التفكير الناقد والقراءة الناقدة، فالتفكير الناقد هو أداة القارئ في التعامل مع النصّ المقروء، والتفكير الناقد في المادة المطبوعة وسيلته القراءة الناقدة، كما أنّ مهارات القراءة الناقدة هي نفسها مهارات التفكير الناقد إلا أنّ الفرق بينهما أنّ القراءة الناقدة تقتصر فقط في التعامل مع المادة المطبوعة، أما التفكير الناقد فميدانه أوسع؛ حيث إنه يتعامل مع وسائل الاتصال المرئية والمسموعة والمطبوعة. ويتطلب كلّ من التفكير الناقد والقراءة الناقدة جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها في ضوء معايير وأسس موضوعية، وفرزها لاختيار المناسب منها؛ لحلّ مشكلة معينة، واستنتاج أساليب

الدعاية المستخدمة فيها، وتقويمها تقويمًا موضوعيًا؛ لإصدار حكم موضوعي بعيد عن الرؤية الشخصية.

### مهارات القراءة الناقدة

إنَّ تمكُّن الطالب من القراءة الناقدة يتطلَّب منه الإلمام بمهارات القراءة بشكلٍ عامٍّ ومهارات للقراءة الناقدة بشكلٍ خاصٍّ؛ لأنَّ مهارات القراءة الناقدة - تُعدُّ كما ذكر لافي (2006) كلاً متكاملًا، تترابط مع بعضها البعض، وإلمام المعلم بهذه المهارات يساعده في تحديد أهداف القراءة، وفي استخدام المناسب من استراتيجيات التدريس؛ لتنميتها، وكذلك تحديد نوع الخبرات التي يجب تقديمها للمتعلمين؛ لتنمية قدرتهم على القراءة الناقدة، وصياغة أسئلة صياغة سليمة تتناسب والنتائج التي نرغب في تحقيقها من تدريس القراءة.

وقد ذكر البوهي (المشار إليه في الجهني، 2006، 9-10) أنَّ مهارات القراءة الناقدة

تفيد في:

التمييز بين الغث والسمين، واكتشاف المغالطات الفكرية، وتحرّي الصواب، وتمحيص أفكار المؤلفين، وتعيين مقاصدهم القريبة والبعيدة، والقدرة على تقويم وتحليل ما يُقدَّم للطلبة داخل المدرسة وخارجها، كما تساعد تلك المهارات على تمييز النافع من الضار من للتيارات الفكرية، وتحرّي الصواب من القيم الاجتماعية، واختيار الأفضل من النماذج الاقتصادية والثقافية، ويستلزم ذلك تحليل المضمون وكشف الدلالات والمعاني التي ينشدها المؤلفون، ويهدفون من ورائها إلى تحقيق غايات معينة وبثِّ أفكارٍ محدَّدة.

وترى الباحثة فيما يتعلَّق بتحديد مهارات القراءة الناقدة وجود اختلاف في وجهات النظر بين خبراء المناهج والتدريس في العالم؛ حيث حدّد بعضهم مهارات القراءة الناقدة بخمسٍ

وثلاثين مهارة، كالقدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية، وإدراك العلاقات، وعمل الاستنتاجات، والتنبؤ بالنتائج، وإصدار الأحكام (السيد، 1988)، في حين حددها بعضهم في خمس مهارات، تمثلت في: تعيين الفكرة الرئيسية في المقروء أو في جزء منه وتمييزها عن التفاصيل الداعمة، والتفريق بين الأسباب والنتائج باستخدام قرائن السياق، والتمييز بين الحقائق والآراء والخيال في المادة المقروءة، وعمل استنتاجات مناسبة في ضوء مشتملات النص، وتقويم المقروء وإبداء الرأي فيما يشتمل عليه من أفكار وآراء (نصر، 1998).

وأشار آدمز (Admas, 1977) إلى وجود خمس مهارات للاستيعاب الناقد، تمثلت في: تمييز الحقيقة من الرأي، وإدراك قصد المؤلف واتجاهاته، وإدراك مدى تحيز المؤلف، ثم عمل استنتاجات خاصة بالقارئ حول النص، وعمل أحكام عن طريق تحليل أداء المؤلف وأسلوبه.

كما أشار روو وستودت وبورنس (Roe, Stoodt & Burns, 1978) إلى أن للقارئ الناقد هو القارئ الذي يمتلك المهارات الآتية: 1- مقارنة الأفكار التي يتم استخلاصها ضمن معايير محددة. 2- عمل استنتاجات حول كل من: المؤلف؛ أي؛ إدراك هدف المؤلف ووجهة نظره ولغته وأسلوبه وكفايته واتجاهاته ومؤهلاته. والمادة؛ أي؛ إدراك مدى دقة المادة وملاءمتها، وتمييز الحقائق من الآراء، وكشف أساليب الدعاية فيها. 3- تأجيل إصدار الأحكام حول المؤلف والمادة بعد أن يتم تعرّف ما سبق ذكره حولهما.

وحدّد حبيب الله (1997) مهارات القراءة الناقدة في ثلاث مهارات، هي: مهارة تمييز الدقة العلمية، ومهارة التمييز بين الآراء والحقائق، ومهارة تعرّف أساليب الدعاية. بينما أورد خضر (2002) في دراسته ست مهارات من مهارات القراءة الناقدة، تمثلت في: التمييز بين الحقائق والآراء، وكشف تحيز المؤلف، وكشف دوافع المؤلف، وربط النتائج بالأسباب، وإصدار الأحكام حول النص من حيث: القيمة، الدقة، الصدق، الأسلوب، وعمل تعميمات واستنتاجات.



أمّا أبو الهيجاء والسعدي (2003) فحدّدا مهارات للقراءة الناقدة في ثلاث مهارات، هي: تحديد أوجه الشبه والاختلاف، والتفريق بين الحقائق والآراء، وإصدار الأحكام.

في ضوء العرض السابق لمهارات القراءة الناقدة التي تناولتها بعض المراجع والدراسات ذات العلاقة، لاحظت الباحثة أنّ هناك اتّفاقاً في بعض تلك المهارات واختلافاً في بعضها الآخر، إلا أنّ معظمها اتفقت في مهارات القراءة الناقدة المتمثلة في: التمييز بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلف وأهدافه، وكشف تحيّز المؤلف، وتقويم المقروء.

كما لاحظت الباحثة أنّ تلك المهارات جاءت متعدّدة ومتنوّعة ممّا يشير إلى أنّ مهمة القارئ الناقد أصبحت أكثر تعقيداً. وبغض النظر عن مدى الاتفاق أو الاختلاف في تحديد مهارات القراءة الناقدة، إلا أنّ هناك إجماعاً كما أشار إلى ذلك خضر (2002) على أنّ مهارات القراءة للناقدة باتت ضروريّة إذا ما أريد للشخص أن يتخذ أيّ قرار بشأن من شؤون الحياة. وإضافة إلى ذلك ترى الباحثة أنّ مهارات القراءة الناقدة باتت ضروريّة أيضاً في أن يمتلكها الشخص بعد الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده عصرنا الحالي؛ ليتمكّن القارئ من التمييز بين الغث والسمين، وكشف أهداف المؤلف ومراميّه، وكشف أساليب الدعاية والإعلان، وعمل استنتاجات مناسبة، وإصدار الأحكام في المقروء؛ فالقراءة الناقدة هي إحدى مهارات التفكير العليا، التي تتطلّب من القارئ إعمال العقل فيما يقرأ. لذلك لا بدّ للقارئ الجيّد من أن يمتلك مجموعة من المهارات العقليّة للقراءة، كالثروة اللغويّة، وإدراك المعنى للقريب والبعيد للنصّ، وإدراك هدف الكاتب والمغزى الذي يرمي إليه، والقدرة على نقد المقروء، وإصدار الحكم بشأنه.

وإن يمتلك القارئ الجيد مهارات القراءة إلا إذا امتلك القدرة على قراءة ألوانٍ متعدّدة في مختلف ميادين المعرفة، معتمداً على نفسه في قراءته، وفي اختيار المادة الصالحة لقراءته (السعيد، 1988).

لإنّ التوجّه التربوي في العالم اليوم يحتمّ على المعلم في أيّ موضوع تعليمي كان، أن يكون ناقداً، فيمرّن طلبته على ذلك، وهناك طرقٌ عدّة لتحسين مهارات القراءة للناقدة، وأحسن طريقة لتطوير التفكير الناقد هي: إثارة جدالٍ ونقاشٍ حول مادة الدّرس، بحيث يثير الطّلبة أسئلة، ويعارض كل واحدٍ منهم وجهة نظر الآخر مع الإتيان بالأدلة والبراهين المنطقية التي تؤيد وجهة النظر الواحدة تلو الأخرى، مع تفحص ما إذا كان النصّ خيالياً أو واقعياً أو دعاية لشيءٍ ما، وتحديد مدى صدق الكاتب أو ثباته، وللمقارنة بين ما هو مختلفٌ ومؤثفٌ في النصّ، ومناقشة المعاني المختلفة للكلمات الواردة في النصّ (حبيب الله، 1997).

ويذبغي على المعلم أن ينوّع في أساليب التدريس واستراتيجيات تعليم القراءة للناقدة، فليست هناك استراتيجية معيّنة تصلح لتحسين مهارات القراءة للناقدة لدى الطّلبة، لذا فالطريقة للمثلى لتحسين مستوى أداء الطّلبة في هذه المهارات تكمن في تنويع استراتيجيات تدريسهم، وتفعيل دورهم في المواقف التعليمية من جهة، وإتاحة الفرصة لهم في ممارسة القراءة للناقدة عبر نشاطات لغوية متنوعة متكاملة، ففعل في ذلك ما يساعدهم في امتلاك المهارات الذهنية العليا اللازمة لتمكينهم من إنتاج الاستجابة التي تتلاءم مع التغيرات السريعة التي تزيد الحياة تعقيداً (نصر، 1998). وتنمية تلك المهارات الذهنية اللازمة للتعامل مع المادة المقروءة تتطلب أن يلعب معلم اللغة أدواراً متجددة من الإرشاد والتوجيه، وعمل المداخلات، وما يطلق عليه بأشكال التقويم التكويني (العقيلي، 1999). ولأنّ يتاح ذلك للمعلم إلا إذا نوّع في أساليب تدريسه؛ لأنّ ذلك التنويع في أساليب التدريس سيساعده على تنشيط أذهان الطّلبة وإثارة تفكيرهم، ومن ثمّ

تحسين مهارات القراءة الناقدة لديهم؛ لذلك لابد من تدريس القراءة الناقدة للطلبة، وتحسين مهاراتها، ودمجها كعنصر أساسي في مناهج اللغة العربية.

ويُعدُّ التفكير الناقد أحد أبرز للمهارات التي يحتاج إليها الطلبة في مواقف القراءة، وهي بحاجة إلى تطوير مستمر عبر مواقف التعليم والتعلم. إن مفهوم فكرة النقد يعني أن يتوافر لدى الفرد عقل مفتوح، ومرونة، ومقدرة على التقويم، والتلخيص، وإصدار الأحكام (الشرعة ومحمد، 2004؛ حبيب الله، 1997). لأن الإحساس والوعي لتطوير القراءة الناقدة، والقدرة على التفكير الناقد بين الطلبة سينعكس على تحسين مستواهم (العقيلي، 1999). لذلك لابد من الاهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة؛ لتحسين مستواهم في مهارات القراءة الناقدة؛ وذلك من خلال وضعهم في مواقف تعليمية تعلمية محيرة تثير للتفكير، وتؤدي إلى زيادة القدرة على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار.

### أهمية الكتابة

تعدُّ الكتابة أداة اتصال لغوية، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنقل الأفكار إلى الآخرين، وهي وسيلة للفهم والإفهام، وأداة لنقل المشاعر وتوضيحها بألفاظ محددة تحمل المعاني والأحاسيس للمستمع والقارئ.

ويُعدُّ التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم من أهم وظائف اللغة، فهي أداة الفرد في الاتصال بأفراد جماعته؛ ليحقق من خلالها أهدافه واحتياجاته اليومية، بالإضافة إلى أنها عامل أساسي للفرد في معرفة ما يدور حوله من أحداث (عبد الحميد، 2001، 207).

وتعدُّ الكتابة باعتبارها مهارة من مهارات اللغة وفناً من فنونها، من أهم وسائل الاتصال اللغوي؛ فبوساطتها يتم تعرف أفكار الآخرين وما لديهم من معاني ومفاهيم، واتجاهات، وآراء،

كذلك يستطع الإنسان عن طريقها أن يبرز أمام الآخرين اتجاهاته ومشاعره وأحاسيسه واهتماماته وميوله، ويسجل ما لديه من إنتاج؛ ليفيد به غيره، لذلك تُعدّ الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري، ومن أروع ما حققه الإنسان على مرّ العصور، فمن طريقها أمكن تسجيل التراث الثقافي وانتقاله من جيل إلى آخر، وعن طريقها استطاع الإنسان أن يقف على ما أحدثه غيره من تطوّرات أثّرت في حياته وحياة مجتمعه.

ولهذه الأهمية أصبح تعليم الكتابة وتعلّمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية (البجة، 2000). وتدريب الطلبة على الكتابة في إطار العمل المدرسي، يتركّز في العناية بأمور ثلاثة: قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة إملائيّاً، وإجادة الخطّ، وقدرته على التعبير عما لديه من أفكار في وضوح ودقّة (البجة، 2000؛ شحاته، 1992). ويستمدّ التعبير أهميته من أهمية الاتصال؛ فالتعلّم اللغوي يتمّ في سياق اجتماعي، كما أنّه يركّز في مواقف اتصالية فعلية، فالإنسان يقضي نحو 70% من ساعات نشاطه في عملية اتصال: مستمعاً أو متحدثاً أو قارئاً أو كاتباً، ومن ثمّ فالاتصال اللغوي بهذه الطريقة يُعدّ عملية اجتماعية ضرورية تحدث في جماعة إنسانية (عبد الحميد، 2001).

### التعبير الكتابي

يُعدّ التعبير الكتابي المصنّف الذي تصبّ فيه جميع روافد اللغة، وهو الهدف الذي ترمي إلى تحقيقه جميع عمليات تعليم اللغة وتعلّمها. فهو كما ذكر عوض (2002) ليس آلياً بل عملية إنتاجية، عملية تكوين وإنشاء، وصياغة أفكار، وانتقاء كلمات وجمل؛ للتعبير عن الأفكار في نسج إبداعي المعنى وظيفي المغزى.

والتعبير الكتابي نشاط اجتماعي، يرتبط به الشخص بالمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه، ويتصل به، وعن طريقه يأخذ ويعطي، ويقرب ويبعد، ويتم تبادل المنافع لكلا الطرفين، ولذلك فإن المعايير الاجتماعية والتحصيل المعرفي وتبادل الآراء، والتعاون والتكامل والتطور، كل هذه لا تتحقق إلا بالتعبير بشتى صوره وأنواعه ومجالاته ومهاراته. وهو رياضة عقلية، ونشاط لغوي يستعين به الإنسان لمواجهة التحديات التي تقف أمامه لتحول بينه وبين الاتصال بالآخرين، وإنجاح المنجزات وتحقيق المطالب (الكندري وعطاء، 1996، 215-216).

وتزداد أهمية التعبير الكتابي لدى طلبة المراحل الدراسية العليا، وذلك من منطلق طبيعة تلك المراحل التي تزداد فيها للعلوم والمعارف مقارنة بالمراحل التعليمية الأولى، ومن منطلق النمو اللغوي الذي يصل إليه الطالب حينذاك؛ إذ تتسع لديه دائرة استخدامه للغة المكتوبة، ويكون للتعبير الكتابي دوره في حياته؛ إذ يفسح المجال أمامه لإعمال الرؤية والخيال، وتخيز الألفاظ والمفردات، وانتقاء التراكيب والأساليب، وترتيب الأفكار والقضايا، وحسن الصياغة، وهذا الدور يصاحب الطالب بعد انتهاء الدراسة إلى المرحلة الجامعية أو الحياة العملية (فهيم، 2002، 66).

إن للتعبير الكتابي منزلة كبيرة في حياة الطالب والناس على حد سواء؛ فهو ضرورة من ضرورات الحياة، إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان؛ لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد، فهو يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، وبه يتكيف الفرد مع مجتمعه، وبه يربط الماضي بالحاضر، وبه ينتقل التراث الإنساني من جيل لآخر، وبه يتم الاتصال بتراث المجتمعات الأخرى (الوائلي، 2004).

ويقصد بالتعبير الكتابي: قدرة الإنسان على أن يكتب بوضوح، وحسن عرض ودقة، عما يجول في فكره وخاطره، وعما يدور في مشاعره وأحاسيسه، بتسلسل وترابط في الفكرة والأسلوب (مجاور، 2000). كما يقصد به تربوياً: "إقدار الطلبة على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وثبوتها، وتسلسلها، وربطها" (البجة، 1999، 313).

إن جودة التعبير الكتابي تعني حسن التفكير، وسلامة اللغة، وعمق المعرفة، ونقاء النّوق. وإنّ التمكن من التعبير دليل على التمكن من مهارات كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستخدام اللغة، وتنسيق الشكل (فضل الله، 2002). ولذلك يُعدّ التعبير المحصلة النهائية في دراسة اللغة، وتسهم فنون اللغة جميعها في تنمية قدرات الطلبة على التعبير السليم.

### التعبير الإبداعي والكتابة الإبداعية

ينقسم التعبير من حيث الأداء إلى تعبير شفوي، وتعبير كتابي، كما ينقسم من حيث الغرض إلى تعبير وظيفي، وتعبير إبداعي.

وللتعبير الوظيفي: هو التعبير الذي يقوم على الأسلوب التقريبي الجادّ للخالي من تدفق للعاطفة، وتوهج الخيال، وتدفع الموسيقى إلا ما قد تستدعيه الضرورة، ويضبط بقوانين معينة يلتزم بها ولا يحيد عنها. وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة من مثل الفهم والإفهام، ومجالات استعماله كثيرة: كالمحادثة بين الناس، وكتابة الرسائل، والبرقيات، والاستدعاءات المختلفة، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات

وغيرها من الإعلانات والتعليمات التي تُوجّه إلى الناس لغرضٍ ما (عاشور والحوامدة،

2009، 130).

أما التعبير الإبداعيّ فهو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسيّة ونقلها إلى الآخرين بطريقةً شائقةً مثيرةً؛ بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى لفعال أصحاب هذه الآثار (عاشور والحوامدة، 2009؛ البجة، 1999). وهو يتطلّب الأصالة، وإنتاج الأفكار، واستعمال اللغة بأسلوبٍ جيّدٍ، تكثر فيها الأشكال الجميلة من المحسنات البديعيّة والصور البلاغيّة، وما إلى ذلك من ألوان الجمال اللفظيّ (الكندري وعطا، 1996). ومعنى ذلك أنّ هذا للنوع من التعبير يتطلّب إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف، والصدق في التعبير، والجمال والسلاسة، وانتقاء الألفاظ والتراكيب والأساليب المؤثرة. ومن مجالاته: كتابة القصص القصيرة، والروايات، والمقالات الأدبيّة، والقصائد الشعريّة، وكتابة التراجم والسّير، والمذكرات الشخصيّة.

إنّ التعبير الإبداعيّ يُمكن الطّلبة من إيضاح مشاعرهم، وعواطفهم، ممّا يؤدّي بهم ذلك إلى نمو شخصياتهم، وتكاملها، ومن ثمّ للوقوف على ذوي المواهب؛ ليكشفوا عن مواهبهم الأدبيّة وميولهم القرائيّة.

إنّ أهمّ ما يميّز التعبير الإبداعيّ توافر عنصرين مهمّين فيه هما: العاطفة والأصالة، فالعاطفة هي عماد التعبير الإبداعيّ والباعث عليه. فما لم يخلج في نفس المنشئ عاطفةً ما، أو يتحرّك في قلبه شعورٌ معيّنٌ، لا يندفع للتعبير، ولا ينشط للإفصاح والإبداع، وإنّ توافر عنصر العاطفة في التعبير الإبداعيّ يؤدّي إلى استعمال اللغة الفنيّة التي تقوم على الخيال، وتعتمد على العناصر البلاغيّة المعروفة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية. أما الأصالة فنعني بها أن يكون التعبير متميّزاً لم يسبق إليه قائله، ويحمل طابع صاحبه أو

يختلف بما له من خصائص لغوية وأسلوبية عن كتابات الآخرين (الوائلي، 2004،

81-82).

إنّ الكتابة لا تكون إبداعية إذن إلا إذا توافر فيها عنصران هما: جمال الفكرة وأصالتها، وجمال التعبير (مذكور، 1991). لأنها تقوم على كشف المشاعر والأحاسيس، والعواطف الإنسانية، والابتكار في الفكرة، فضلاً عن تخيل المعاني والتحليق بها، وهي تتباين من فرد لآخر، وتتوافر في صاحبها مهارات خاصة وخبرات فنية جمالية، وقدرات لغوية، ومواهب أدبية، وهي ملكة فطرية تقوم على التريب، وتثرى بالقراءة وكثرة الاطلاع (عبد الهادي وآخران، 2005؛ فضل الله، 2002؛ الشنطي، 1989).

وتعرف الكتابة الإبداعية بأنها كل نثر يشتمل على جمال في أداء الفكرة، وحسن صياغة في الأسلوب، تظهر معه قدرات ومهارات الكاتب الخاصة والتي تميزه عن غيره (الظفيري، 2006، 197). وعرفها خاطر وآخران (1990، 147) بأنها "هي التي يقوم بها الإنسان ليعبر عن مشاعره واستجاباته لخبرة معينة مثل شيء رآه أو سمعه أو اتصل به". أما برجس (Burges, 2006, 1) فعرفها بأنها "ذلك النوع من التعبير الكتابي الذي يتعدى الأسلوب الأكاديمي والتعبيري الموسع". وعرفها الهاشمي والعزاوي (2011، 76-77) بأنها "تعبير عن الرؤى الشخصية، وما تحتويه من انفعالات، وما تكشف عنه من حساسية خاصة تجاه التجارب الإنسانية بأسلوب أدبي عال؛ للتأثير في نفوس القراء، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار، فهي ابتكار وليس تقليداً وتأليف وليس تكراراً".

في ضوء التعريفات السابقة للكتابة الإبداعية، يتضح أنها ذلك اللون الأدبي الذي يعبر فيه الإنسان عن مشاعره وأحاسيسه، وعمّا يجول بخاطره من أفكار وتصوّرات، وما يمرّ به من



مواقف وخبرات في أسلوب أدبي، يتسم بجمال التعبير، ودقة التصوير، وبراعة الخيال، وتعتمد على عنصرين مهمين هما: الأصالة والعاطفة.

كما يتضح من خلال التعريفات السابقة للكتابة الإبداعية أنها تتميز بسمات منها: "الابتكارية في اللغة والأفكار، والاعتماد على الأساليب الأدبية الإنشائية أكثر من الخبرة، وجمال اللغة، وتعبيرها عن استعدادات صاحبها وقدراته اللغوية، وخضوعها للتغيير ودوام التجديد والتطور، واعتمادها على ثقافة صاحبها وسعة اطلاعه، وتجاربه الحياتية" (فضل الله، 2002، 64).

وتتسم الكتابة الإبداعية -كذلك- بالأصالة والطلاقة والمرونة والإسهاب، وتتخطى حدود المتوقع أو المؤلف، وفيها تفكير مجازي، وتتسم بالتحليل والتركيب والتقييم (Chaffee, 1999). كما أنها تتسم بالواقعية، والدقة، والخيال، والوصف، والتنظيم، وتراعى فيها علامات الترفيع، وتبرز في الفنون الشعرية والنثرية مثل: القصة، والشعر، والمسرحية، والحوار (Christopher, 1996).

"إن الكتابة الإبداعية تعدّ إحدى العمليات العقلية المعقدة، كما تعدّ نشاطاً أكاديمياً متميزاً، ومظهراً لنمو القدرة على التفكير، والسيطرة على مهارات اللغة في جميع مستوياتها: مستوى الكلمات والتركيب، ومستوى الشعور والوجدان" (موسى، 2002، 114). فهي كما ذكر كيرن (Kern) (المشار إليه في عبد الحميد، 2001، 19) بأنها "ليست عملية معرفية بسيطة يتم من خلالها إيصال المعرفة أو نقلها أو الإخبار عنها، لكنها عملية معقدة، يتم يومساطتها تحويل المعرفة وإعادة بنائها وتنظيمها في صورة جديدة، لذا فهي تتطلب إحداث تكامل لكل أنماط التعلم والخبرات السابقة". لذلك هي مهارة معقدة لا يمكن إتقانها بسهولة؛ لأنها تتطلب أعمال الذهن،

وعمق المعالجة؛ بترتيب المعرفة بما يتلاءم مع معارف القارئ وخبراته، كما تتطلب استخدام الأساليب الفاعلة في الكتابة من تشبيه واستعارة وغيرهما؛ حتى تؤثر في نفس القارئ فيثائر بها. وبما أن الكتابة الإبداعية تتيح للطلبة الفرصة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وخواطرهم، فيجب إذن الاهتمام بتوجيههم إلى التعبير عن هذه الأفكار والمشاعر؛ لأن الكتابة الإبداعية هي المدخل الأساسي لحفزهم على الكتابة والإبداع (خصاونة، 2008). وهذا إن يتأتى لهم إلا بالمطالعة الغزيرة الواعية للكتب الأدبية المشهورة، وقراءة الآثار النثرية والشعرية المتميزة (الشنطي، 1989). حتى تتم الاستفادة من الألفاظ والتراكيب والأساليب التعبيرية الواردة فيها؛ لتوظيفها في كتاباتهم التعبيرية الإبداعية.

وحتى يتمكن الطالب من ممارسة الكتابة الإبداعية ينبغي عليه أن يمتلك مهارات الكتابة بشكل عام، ثم يقف على تجارب الآخرين في الكتابة الإبداعية، فيقوم بقراءتها؛ للاستفادة منها عند كتابته لمجالات الكتابة الإبداعية مثل: القصص والمقالات والخواطر، والمسرحيات، والسير، والتجارب الشعرية، وغيرها من الفنون الإبداعية (ربابعة، 2010).

ولتطوير الكتابة لتصبح كتابة إبداعية لابد من "الإبداع في اختيار الموضوع، والإبداع في إيجاد أفكار جديدة باستخدام العصف الذهني، والإبداع في البحث والتخطيط، والإبداع في كتابة المقدمة والخاتمة، والإبداع في استخدام تفصيلات وأمثلة محددة" (خصاونة، 2008، 59).

وقد استقصى بعض الباحثين (عبد الحميد، 1996؛ صبحي وقطامي، 1992) مجموعة من المعايير لابد من توافرها في الكتابة الإبداعية؛ منها: احتواء الكتابة الإبداعية على أفكار تتصف بالجدة والعمق والمرونة في عرض الأفكار وتسلسلها، والتأكيد على توظيف الخيال وسعته، وحل المشكلات المطروحة، وتميز الكتابة بالأصالة عند مقارنتها بالكتابات السابقة سواء أكان ذلك بالأسلوب التعبيري أم بطريقة حل المشكلة، وامتلاك القدرة على توظيف التراكيب

اللغوية ليسر دون أخطاء، وتوظيف عناصر الموضوع وإخراجها في بناء متكامل من خلال الكتابة في موضوعات تتصف بالجدة، وتجنب الموضوعات التقليدية.

لقد تعددت آراء المتخصصين وتباينت في حصر مهارات الكتابة الإبداعية، وقد أشار جون (John, 1999) إلى مجموعة من المهارات تمثلت في: الخيال الواسع، والبراعة في التنظيم، والقدرة على توليد الأفكار، واكتشاف الأفكار والروابط بينها، واستدعاء المقدمات المناسبة، وكتابة استنتاجات ترتبط بدقة مع المقدمات، وتقديم الشواهد والأمثلة المناسبة، وابتكار معاني وتعابير خلاقة، وابتكار الصور الفنية، وتنظيم الأفكار المبعثرة، وطرح أفكار متنوعة، والقدرة على استخدام الخيال العقلي، والقدرة على إقناع القارئ، والقدرة على اقتراح حلول لمشكلة الكتابة، والقدرة على اكتشاف الدعم المناسب للأفكار، وامتلاك القدرة على التفسير والتعليل، والقدرة على عمل روابط غير عادية بين الأفكار المعبرة، وقدرة التعبير بطلاقة عن المشاعر والعواطف، وامتلاك القدرة على نقد الأفكار، والبراعة في استخدام قواعد اللغة وصنقها.

وهناك أربع مهارات تُعدُّ محكّات أو مقوّمات الإنتاج للكتابة الإبداعية، أصبحت هذه المهارات هي "المعيار الذي تُقوّم في ضوءه الكتابات، والحكم عليها بأنها كتابات إبداعية أو أنها كتابات عادية" (عبد الباري، 2010، 158) وهذه المقوّمات هي:

#### أولاً- الأصالة: Originality

هي القدرة على إنتاج استجابات غير مباشرة، وأفكار غير شائعة ذات ارتباطات بعيدة بالموقف المثير، وهي مقبولة في الوقت نفسه، ومناسبة للهدف، فالأصالة تشير إلى غرابة الاستجابة أو الإنتاج، وهل السلوك أو الإنتاج غير عادي، وغير متوقّع من شخص في هذا العمر وفي هذا الظرف (Carson, Bitter, Cameron, Brown, & Meyer, 1994;

(Norton, 1994). والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارة الأصالة هي:

إعادة صياغة النص بـقوالب أدبية جديدة، وتقديم حلول غير مألوفة لمشكلة ما، وتوقع نتائج، وتقديم آراء، وإعطاء أفكار غير مألوفة لمعنى مطروق.

### ثانيًا - الطلاقة: Fluency

وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، فهي تشير إلى تعددية الأفكار، وطرق التفكير، وهي في جوهرها عملية تنكّر واستدعاء لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلّمها. وأبرز أنماط الطلاقة تتمثل في: الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات، وطلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، وطلاقة الأشكال (أبو غربية، 2008؛ العنوم وآخران، 2007؛ الحارثي، 2003؛ Carson et al., 1994; Norton, 1994). ومن المؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة هي: تدعيم الفكرة بالشاهد المناسب، وتحديد جوانب القوة والضعف في المقروء من حيث الشكل والمضمون، وتوظيف التصوير في قوالب لغوية مكتوبة، وإبداء الرأي حول أفكار مطروحة.

### ثالثًا - المرونة: Flexibility

وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادةً، وتوجيه مسار التفكير مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف، والمرونة عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محدّدة سلفاً وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة، بل هي تشير إلى تغيير الاتجاهات، وتقبل الاتجاهات الجديدة، وفي بعض الأحيان المعلومات ووجهات النظر المتضادة، وتوليد توجهات متعددة، ومتابعة (أبو غربية، 2008؛ جروان، 2007؛ Carson et al., 1994; Norton, 1994). ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية،

ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة (أبو غربية، 2008؛ جروان، 2007)، والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة هي: تقديم حلول واقتراح بدائل لمواقف كتابية متعددة، وترتيب أفكار النص بطريقة جديدة، وعرض محتوى النص الكتابي بأسلوب جديد.

#### رابعاً- الإفاضة أو التوسّع: Elaboration

وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها (أبو غربية، 2008؛ جروان، 2007). وتتضمن هذه المهارة التفكيرية الوصول إلى افتراضات تكملية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة، أي؛ مدى للخبرة أو المساحة المعرفية لدى المتعلم، لذا فهي مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق الفكرة وتكاملها (العتوم وآخران، 2007). والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارة التوسّع هي: تقديم تفاصيل متعددة، وتوسيع فكرة ملخصة، وتفصيل موضوع غامض، وإضافة صور بيانية ومحسّنات بديعية.

وتعدّ الكتابة بعامّة والإبداعية منها بخاصّة عملية تفكير معقّدة، ومن الصعوبات التي تواجه تعليمها: مهارات ترتيب الأفكار وتسلسلها، وتكيفها لتلائم المواقف الجديدة، أو تحويلها إلى مواقف وسلوك (الحارثي، 2003). لذلك ينبغي على معلّم اللغة أن يدرّب طلبته على هذا النوع من أنواع الكتابة، ويقف على الاستراتيجيات المناسبة التي تساعد على عملية الإبداع والإنتاج الإبداعي. ويذكر كالكين (Calkin, 1990) إنّ من أبرز طرائق تحسين الكتابة الإبداعية مساعدة الطلبة على تطوير وجهات نظر ناقدة، وتعليمهم مهارات التأليف، وممارسة استخدام قواعد اللغة، وعلامات الترقيم، وهذا يساعد على اكتشاف الموهوبين من الطلبة.

## العلاقة بين الكتابة الإبداعية والتفكير الإبداعي

تعددت تعريفات التفكير الإبداعي، ومن هذه التعريفات أنه:

"العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلة والفجوات في مجال ما، ثم تكوين بعض الأفكار التي تعالج هذه المشكلات، واختبار صحة هذه الفروض، وإيصال النتائج إلى الآخرين" (Torrance, 1977, 6). وعرفه جروان (2004، 83) بأنه "تشاطٌ عقليٌّ مركَّبٌ وهادفٌ، توجَّهه رغبةٌ قويَّةٌ في البحث عن حلولٍ أو التوصل إلى نواتجٍ أصيلةٍ لم تكن معروفةً سابقاً". ويعرفه جيلفورد (Guilford) بأنه "سماتٌ استعداديةٌ تضمُّ الطلاقة في التعبير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها للتفصيلات" (طافش، 2004).

ويعرفه طافش (2004، 92) بأنه "تمطُّ متقدِّمٌ من التفكير يتوصَّل إليه المتعلِّم بعد تدريبٍ مكثَّفٍ على أنماط التفكير العلمي الأخرى، ويمكنه من التكيف مع أحوال المجتمع الطارئة، والتعامل مع قضايا الحياة بوسائل مبتكرة". أما العياصرة (2011، 202) فيعرفه بأنه "النظر للمألوف بطريقةٍ أو من زاويةٍ غير مألوفةٍ، ثم تطوير هذا النظر ليتحوَّل إلى فكرةٍ، ثم إلى تصميمٍ، ثم إلى إبداعٍ قابلٍ للتطبيق والاستعمال".

ومهما تعددت تعريفات التفكير الإبداعي وتتنوعت إلا إنَّ الإبداع هو "المحصلة الناتجة عن القدرة على التنبؤ بالصعوبات والمشكلات التي قد نطراً أثناء التعامل مع قضايا الحياة، وإيجاد حلولٍ لها ومخارجٍ منها باعتماد أساليبٍ علميةٍ تستند على أفكارٍ عميقةٍ مبتكرةٍ، يتمخض عنها اكتشافاتٌ جديدةٌ وأعمالٌ مميَّزةٌ، وتحدث تطوراً وتحسيناً في المجتمع. وهو بالتالي قدراتٌ ومواصفاتٌ خاصةٌ تمكِّن الإنسان المبدع من الاستفادة من المعطيات العلمية المعروفة؛ لإحداث إضافاتٍ جديدةٍ أو ابتكاراتٍ نافعةٍ ببناءٍ تسهم في تسهيل الحياة وجعلها أكثر إمتاعاً" (طافش، 2004، 91).

لذلك أصبح التفكير الإبداعي الآن اللغة السائدة للعصر الحديث؛ فقد انتقل اهتمام علماء النفس من دراسة الشخص الذكي إلى دراسة الشخص المبدع، والعوامل التي تسهم في ذلك. كما تحول الاهتمام من التعليم التقليدي إلى التعليم الابتكاري الذي يعتمد على التفكير، وطرق مواجهة المشكلات، وتقديم الحلول الابتكارية لها؛ لما لقدرات التفكير الابتكاري من دور مهم في تطوير المجتمع وازدهاره، وما يمكن أن يتولد عن هذه القدرات من أفكار أصيلة وحلول جديدة للمشكلات اليومية للأفراد والمجتمع (موسى، 2001). لذلك يجب على المعلم أن يلعب دوراً بارزاً في تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة؛ حتى يتمكنوا من مواجهة المشكلات التي تعترضهم؛ وذلك بإيجاد الحلول المناسبة لها.

ويقترح زيتون (1987) عدة أساليب تدريسية ووسائل تعليمية لتنمية الإبداع والقدرة على التفكير الإبداعي ضمن المناهج الدراسية، لا سيما أن عملية تنمية الإبداع أصبحت متطلباً أساسياً ورئيسياً في التربية، وأسلوباً يُستخدم لتعليم الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة. ومن هذه الأساليب: استخدام نشاطات مفتوحة النهاية، وطريقة التقصي والاكتشاف، وتطبيق استراتيجية العصف الذهني الهادف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وأصالتها إذا ما تأجل إصدار الأحكام بمجرد ظهورها، وفرض العلاقات بين شيئين أو أكثر ليس بينهما أية صلة.

لذلك لابد من تدريب الطلبة على ممارسة التفكير في عملية التعبير؛ لأن مواقف التعبير تُعد أحد المواقف التي يمكن توظيفها لتنمية التفكير لدى الطلبة؛ والهدف من ذلك هو المساعدة على تحقيق النتائج التربوية الآتية: زيادة وعي الطلبة بمكونات بيئة المعرفة التي يتفاعلون معها، وزيادة وعيهم بأسلوب تنظيم المعرفة في مجالاتها المختلفة، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو العمليات الذهنية والتدريب على ممارستها، وممارسة العمليات الذهنية المختلفة والارتقاء بها، وزيادة طاقة المتعلم الذهنية في المواقف التعبيرية التي تُعرض له، بحيث ينظر إليها

بطريقة مختلفة عما قبل، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو ممارسة التفكير في عمليات التعبير وفق نصوص منهجية أو نصوص حياتية غير منهجية، وتقليل الفجوة بين عمليات التفكير وعمليات التعبير بما نفكر به (العيصرة، 2011؛ الحلاق، 2007).

والتعبير الكتابي الإبداعي يرتبط بالتفكير الإبداعي، ويرتبط بمكوناته من حيث التدفق والسلاسة، وهي تعني السيولة في الألفاظ، وتدفق المعاني الخصبة المتجددة في أثناء التعبير، والقدرة على استحضار الأفكار والكلمات في موقف ضيق ومحدود من حيث الموضوع والزمن. كما يرتبط للتعبير الإبداعي بالقدرة على المرونة، وهي قدرة الفرد على أن يتجاوز القصور في التفكير، ويظهر مهارته في التكيف مع مختلف للمواقف والبيئات الثقافية مهما تباينت وتباعدت. ومن جهة أخرى يرتبط التعبير الإبداعي بالأصالة، وتعني تأهب الفرد للإدلاء بآراء مختلفة لما هو معهود أو لما كان متوقعًا، مع تميزها بالجدة وتفردها بالطابع الشخصي الأصيل للكاتب (موسى، 2002، 215).

وهناك علاقة وثيقة بين الكتابة والتفكير؛ فالكتابة تتطلب التفكير، والكتابة هي أداة للتفكير (السيد وفرغلي، 2002). والكتابة الواضحة تؤدي إلى التفكير الواضح، والتفكير الواضح هو أساس الكتابة الواضحة، فالوضوح في التفكير يحسن نوعية الكتابة، والكتابة تفيد كأداة تعلم لصقل التفكير وتطويره (فهيمى، 2002). فلا يمكن إذن فصل عملية الكتابة عن عملية التفكير، فهما مرتبطتان ببعضهما، فكفاءة الطالب في الكتابة تحددها كفاءته في التفكير، وحتى تكون كتابته قوية رصينة لابد أن يكون تفكيره كذلك قويًا.

إن الكتابة الإبداعية تعمل على تنمية قدرات الطلبة التفكيرية، وتعودهم على اللطاقة في التعبير، كما أنها تنمي الخيال وتفسح المجال لخيالاتهم في التعبير الهادف، فتوسع خبراتهم



ومعلوماتهم، وتنمّي لديهم الثروة اللغوية؛ لأنها خير وسيلة في تدريبهم على جمع الأفكار، وترتيبها ترتيبًا مترابط العبارات (المحمود، 2008).

وقد أوصى بعض الباحثين بضرورة تشجيع الطلبة على البحث والاطّلاع والقراءة الإضافية؛ لتنمية التفكير، وتكليفهم بأنشطة كتابية؛ لتنمية التفكير الإبداعي (فهيم، 2002). لذلك لابد من توفير فرص كثيرة لتدريب الطلبة على التعبير الكتابي الإبداعي بمجالاته المختلفة: كالقصة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والترجمة، والمسرحية؛ حتى ننمّي لديهم التفكير الإبداعي؛ حيث تُعدّ الكتابة الإبداعية مجالاً خصباً لتنمية التفكير الإبداعي.

### القراءة الإضافية وأهميتها

تُعدّ القراءة من أهم وسائل التعلّم الإنساني، ومن أهم المصادر التي يكتسب الإنسان من خلالها المعارف والعلوم والأفكار؛ فيها تزداد معلوماته، وتتوسّع دائرة خبراته وثقافته ومداركه وقدراته، وبممارستها يقضي على أوقات فراغه، وهي تسمو بالإنسان وترفع من مكانته، كما أنها تحقق له النجاح والمتعة خلال حياته، إضافة إلى أنها تمنحه القدرة على اكتساب مهارة التعلّم الذاتي، التي أصبحت ضرورة من ضرورات الحياة، التي بدونها لا يمكن مواكبة التطور العلمي.

ولذلك تحرص المجتمعات المتحضرة كل الحرص على مزاولة هذا النوع من النشاط، فهي بالنسبة للفرد القناة التي تصب في حوضه جميع ثقافات الأمم الأخرى، والبوابة التي توصله إلى كنوز الشعوب؛ بما تتضمنه من حكمة، وأفكار، وفلسفات متجاوزاً بذلك حدود الزمان والمكان؛ للاطلاع على عادات الشعوب وتقاليدها، والاستزادة من المعرفة بحريّة واستقلالية (البجة، 2000)، فهو بالقراءة "يستطيع أن يخرج من حدود الجماعة الصغيرة التي ينتمي إليها،

ويُتَّصل بالمجتمع الكبير؛ ليحقّق مطالبه، ويطلّع على ما يجري فيه من أحداثٍ وتغيّراتٍ وتطوّراتٍ، فيكتسب بذلك خبراتٍ أوسع ومعلوماتٍ أكثر" (الخصيبي، 1997، 21).

والقراءة هي الوسيلة الأساسية للحصول على معرفةٍ منظّمةٍ ومعقّدةٍ؛ فهي تصل الإنسان بمصادر التراث الأصيل في ثقافته، كما تمّده بكلّ مبتكرٍ وجديدٍ أنجبه العقل البشري في عصره (السويدي، 1995).

وتعدّ القراءة الإضافية نافذةً على ما يستجدّ في مجالات المعرفة الإنسانية، ووسيلةً يعتمد عليها الفرد في تكوين نفسه وبناء شخصيته، وهي تسهم في إمداد القارئ بالمعلومات الضرورية لحلّ كثيرٍ من المشكلات الشخصية، وتبني وجهة نظرٍ خاصّةٍ، تجاه ما يعترضه من مشكلات عامة، وتحدّد ميوله وتزيدها عمقاً واتساعاً، وتثير لديه روح النقد لما يقرأ في المولد المطبوعة من كتبٍ وصحفٍ ومجلاتٍ (النل ومقدادي، 1989). إنّ للقراءة الإضافية دورها في توسيع ثقافة القارئ، وزيادة معرفته بالتطوّرات الجديدة في المجالات المختلفة، وتحقيق التواصل الفاعل مع الآخرين (العجمية، 2010).

وتعدّ القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميّز، فهي وسيلة الفرد وأداته في للدرس وتحصيل المعرفة والتدوّن الأدبي، ولا مكان في عالم اليوم لمن لا يتمكّن من مهارات القراءة؛ لأنها وسيلة من وسائل التنمية الفكرية والوجدانية، وهي وسيلة للمتعة والراحة النفسية (إبراهيم، 2004). وبدون اكتساب المهارات الأساسية للقراءة، لا يمكن أن تتمّ في معظم الأحيان عمليّة تعلّم ناجحة لبقية المواد، وإذا لم تكن القراءة وسيلة الطالب في الاطّلاع والاستزادة من المعرفة والرجوع إلى المصادر والمراجع لن يتمّ له التكوين العلمي الذي يؤهّله للنجاح في الحياة (الربيش، 2003). فهي أساس التربية والتعليم؛ حيث أظهرت الدراسات أن حوالي 70% من المعلومات التي يتعلّمها الإنسان ترد إليه عن طريق القراءة، أما الباقي فيتعلّمه عن طريق

البحث، والسؤال، والتأمل، والاستماع، والربط، والاستنتاج، والتجربة، وغير ذلك من مواقف

الحياة المختلفة ( حبش، 2009).

إن القراءة الإضافية تنمي الحصيلة اللغوية عند الطالب، فهي وسيلة الثقافة، وبها يزداد الإنسان فهماً لنفسه وللعالم من حوله (الوتار، 2001). فهي تسمو بخبرات الطالب وتوسّعها، وتعمّق فهمه للناس، وتمدّه بالمعلومات الضرورية لحلّ كثيرٍ من المشكلات الشخصية، كما أنها تحدّد ميوله، وتدفعه إلى حبّ الاستطلاع والتأمل.

وتلعب القراءة الإضافية في العصر الحديث دوراً مهماً في إقدار القارئ على إشباع ميولهم، ورغباتهم رغم تشعب الثقافة، واتساع ميدانها، وتعقيد جوانبها، ولذلك حرصت عليها الأمم المتقدمة، وتناولتها بالبحث والدراسة، فقد ذُكر أنّ ما نُشر من البحوث والدراسات حول القراءة خلال ثلاثين عاماً، يزيد على ألفين وستمائة بحث، جرت في أمريكا وبريطانيا والاتحاد السوفيتي. وهذا يؤكد اعتقادهم بجدوى القراءة في بناء المجتمع وتطوّره تطوّراً عميقاً (البجة، 2000).

وعرّفت القراءة الإضافية بأنها "كلّ ما يقرأه الطالب باختياره، ومن تلقاء نفسه، وفقاً لميوله ولتجاهاته" (مصطفى، 2001، 3). وعرفها الحاجي (2003، 94) بأنها تعني "النظر فيما هو مكتوب، واستيعابه مع مراعاة الرغبة والاندفاع للطوعيّ نحو تحصيل الشيء الذي تفضّله النفس، وتميل إليه". بينما عرفها فايد (1981، 402) بأنها "لونّ من ألوان النشاط المدرسيّ، يصل التلاميذ بينابيع الثقافة الأصيلة، ينهلون منها حسب أوقات فراغهم ورغبتهم بهذا اللون من ألوان الاطلاع، فتتجدّد معارفهم، وتنمو خبراتهم، ويزداد كسبهم اللغويّ والفكريّ، ويطلّعون على الجديد من ألوان التعبير المختلفة".

وعرفتھا الکلباني (2006، 17) بأنها "القراءة الموازية للكتب المقررة، فهي شكلٌ من

أشكال القراءة الحرة، حيث يتم توجيه الطالب إلى اختيار كتابٍ يتناسب مع ميوله واحتياجاته، ومستواه العمري والعقلي؛ بهدف تنمية قدرته على الاستقلال في تحصيل المعرفة، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه، وتمكينه من تذوق وفهم العلوم والمعارف المختلفة، والوقوف بعمقٍ على أسلوب الكتاب وخصائصه الفنية واللغوية".

تلاحظ الباحثة من خلال التعريفات السابقة للقراءة الإضافية أنها تشترك جميعاً في إتاحة الفرصة للطالب؛ لاختيار الكتاب الذي يفضلّه ويرغب في قراءته بنفسه دون إلزام من أحد. إنَّ للقراءة الإضافية جملةً من الأهداف منها (الكلباني، 2006؛ الدليمي والسولتي، 2005؛ مصطفى، 2001؛ عبد الرحيم، 1995؛ عوض، 1985):

- إثراء الطالب بمعلوماتٍ قرائيةٍ معززةٍ للمنهج المدرسي.
- تقوية علاقة الطالب بالكتاب والقراءة الإضافية.
- تنمية القدرات العقلية المختلفة عند الطالب، مثل: التذكر، والتخيل، والتفكير، والتحليل، والنقد، والاستنتاج، والقدرة على حلّ المشكلات.
- الارتقاء بحسّ الطالب الجمالي وذوقه الفني والأدبي.
- تنمية قدرات الطالب على الإبداع، والاكتشاف، والابتكار، والتفكير الناقد.
- إتقان الطالب المهارات الضرورية للقراءة بما يناسب مستواه في كلِّ مرحلةٍ من مراحل نموه؛ حتى يقرأ قراءةً سليمةً، ويفهم ما يقرأ أو ينتفع بما يقرأ.
- امتلاك الطالب قاعدةً لغويةً تصل به إلى المستوى الذي يحقق له الكفاية اللغوية في نهاية الحلقة الدراسية التي ينتمي إليها، ومن ثمّ في نهاية كل مرحلة تعليمية.

- امتلاك الطالب ثروة تعبيرية متعددة الألوان، حيث يترسّس بكثير من فنون القول التي يقرؤها، ويختار من بينها ما يرغب في الاستزادة منه.
  - امتلاك الطالب رصيذاً فكرياً صالحاً لاستقبال كل جديد من خلاله، فينظر فيه ويحلّله ويقوّمه، ويضعه في مكانه المناسب من سلم التقدير.
  - تربية الطالب تربية عقلية سليمة؛ بتوجيهه في مجالات القراءة الإضافية إلى التمييز بين الغث والسمين فيما يقرؤه، وإلى الوقوف عند الأفكار الرئيسية في الموضوع، وإلى التحليل والموازنة والربط، وإلى التحليل المثمر، وإلى النقد والحكم السليم، وإلى غير ذلك من العمليات والاتجاهات العقلية التي تستهدف تربية الطالب تربية عقلية صالحة.
  - إثارة روح النقد للكتب والمجالات والصحف في الطالب، وإكسابه الشعور بالانتساب إلى عالم الثقافة، ورفع مستوى فهمه للمسائل الاجتماعية بالتأمل في وجهات النظر المختلفة اعتراضاً وتأبيداً.
  - اكتساب الطالب مهارات القراءة الإضافية في: مجال تحقيق عادات القراءة التي تجعل منه قارئاً ناقداً، ومجال مهارات التعبير الشفوي والتحريري، والتعبير عما لديه من أفكار ومسا في نفسه من مشاعر وإحساسات، ومجال مهارات الفهم، وربط ما يقرأ بما لديه من خبرات، وتنمية حصيلته اللغوية، وتوسيع آفاقه المعرفية، ومساعدته على عقد مقارنات مع مواد أخرى مقروءة، ومن ثم الحكم على قيمة ما يقرأ، وتنمية اهتماماته وميوله نحو القراءات الجادة.
  - قدرة الطالب على تحليل الأفكار الرئيسية التي يطالعها ونقدها.
  - قدرة الطالب على نقد أسلوب الكاتب.
- ومن أهداف القراءة الإضافية في الصف العاشر، أن (الكلباني، 2006):

- يجيد الطالب انتقاء المواد المقرّوءة، والمسموعة، والمرئية.
- يكون الطالب ثروة لغوية واسعة من المفردات، والصيغ، والأساليب.
- يتعرف الطالب أنواع الفنون الأدبية، وعناصر كل فن.
- يتدرب الطالب على فن التلخيص.
- يتدرب الطالب على مهارتي النقد، وتكوين الرأي المستقل.

ونظراً لما للقراءة الإضافية من أهمية، فلا بد من تنميتها لدى الطلبة منذ الصغر؛ وذلك بتوفير البيئة المشجعة على القراءة؛ بتوفير الكتب والقصص الشائقة والمناسبة، سواء في المدرسة أو المنزل، والتشجيع الدائم على الاطلاع والبحث عن المعرفة المتجددة؛ لأن ذلك يساعدهم في مواجهة مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بكفاءة، وتقديم الحلول غير التقليدية التي تسهم في نمو المجتمع وتطوره، لذلك لابد من تشجيع الطلبة على القراءة الإضافية؛ لأنها هي التي تُثري حصيلتهم اللغوية، وتنمي قدراتهم على التعبير بأسلوب جيد.

#### القراءة الإضافية ودورها في تحسين مهارات القراءة الناقدة

إن القراءة الإضافية تنمي القدرة على الفهم السريع، وتجعل القارئ قادراً على التحليل والنقد، واتخاذ موقف مما يقرأ في ضوء خبراته التي اكتسبها من قراءاته السابقة. وقد أكد ذلك كل من النل ومقدادي (1989) بأن القراءة الإضافية تمكن الطالب من القدرة على نقد المقرّوء، وإصدار الأحكام، والتمييز بين الحقائق والآراء. لذلك لابد من تدريب الطلبة على أساليب التفكير العلمي السليم من خلال قراءاتهم، أو عند تلخيص ما يقرؤون (مصطفى، 1998)؛ لأنه أصبح من المسلم به إذا ما أريد للطلبة أن يكونوا مواطنين صالحين، فإنه لا يكفي أن يفهموا ما يقرؤونه فقط، بل لابد أن يعلموا كيف يفكرون فيما قرؤوه، ويأخذونه بالمناقشة والتحليل والنقد (الربيش، 2003).

إنَّ القراءةَ عمليّة تفكيرٍ، تتطلّب جهدًا للإجابة عن الأسئلة، وحلّ المشكلات، واستنباط الفروض، والتحقّق من الاستنتاجات. ويذكر إبراهيم (2004) أنَّ القراءة التي لا يكون الهدف منها تنمية قدرات التفكير الاستنتاجي، والناقد، والابتكاري لا تُعدُّ قراءةً كاملةً صحيحةً. والقارئ الناقد عندما يقرأ لابدّ أن يفكر تفكيرًا منطقيًا فيما يقرأ؛ فلا يقبله على علاته، بل لابدّ أن يمحّص المقروء، ويحلّله، ويجتهد في البحث والتحريّ عن الحقائق المعروضة، والبراهين والأدلة المستعان بها في المادة المقروءة (Arafat, 2006)؛ لأنّ ذلك سيساعده على فهم ما يقرأ وتقييمه؛ لذلك عليه أن يستخدم للتفكير الناقد؛ لمعرفة الأفكار غير المعطاة (Rosenberg, 1989). فيقرأ بتأنٍ ودقّة إذا كان غرضه من القراءة النقد والتحميص (Arafat, 2006).

إنّ للقراءة الإضافية المستمرة وكثرة الاطلاع، دورٌ كبيرٌ في تحسين مهارات الطالب النقدية؛ لأنّ ذلك سيساعده على التمييز بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، ومعرفة أهداف المؤلف وأغراضه، واتّجاهاته، ثم نقد المقروء وإصدار حكم عليه.

#### القراءة الإضافية ودورها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية

للقراءة الإضافية دورٌ في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية؛ لأنها تكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية، والمهارة في بناء الفقرات، وتبويبها، وترتيبها، (البجة، 1999). والقراءة الكثيرة المتنوّعة من خير الوسائل التي تعين الطالب على حسن التعبير؛ لأنّ طول ممارسة الأفكار الواضحة، واللغة الصحيحة يجعل من السهل عليه أن يحتذي بها، ويمكن أن تكون القراءة مرجعًا خصبًا للطلبة، يعودون إليها للإفادة ممّا ورد فيها من أفكارٍ عند كتابة موضوعات التعبير التي تتشابه في أفكارها مع أفكار موضوعات القراءة، كما يمكن الاستفادة ممّا جاء فيها من

شواهد نثرية وشعرية لتضمينها موضوعات التعبير (أحمد، 1986). فكثر الاطلاع والقراءة توسع دائرة قدرات الطلبة وخبراتهم اللغوية، وتمكنهم من التعبير الجيد.

ونظراً للارتباط الكبير بين عمليتي القراءة والكتابة، فإن القراءة الإضافية تساعد الطلبة على بناء أساس متين للكتابة، وذلك حسب ما أشارت إليه نتائج الدراسة التتبعية التي أجراها جويل (Juel, 1988).

إن مهارة الكتابة لا يمكن التمكن منها دون قراءة جيدة، ويمكن التوصل إلى ذلك من خلال التحليل الواعي لأنواع متعددة من النصوص لكتاب أو روائيين معروفين؛ حيث يوجه المعلم طلبته إلى أغراض الكاتب، والطريقة التي استخدمها لتحقيق أغراضه. ومن أهم ما يمكن تدريب الطلبة عليه: تنظيم عناصر النص؛ باستخدام العرض والتعريفات والموازنات والمقارنات، واستخدام الأدوات اللغوية المناسبة، بالإضافة إلى نوعية المفردات والتعبير المناسبة للنص. كما يمكن تدريب الطلبة بمساعدتهم في توليد الأفكار؛ وذلك بتوجيههم إلى أساليب مثل العصف الذهني، وطرح الأسئلة عليهم، كما يمكن إعانة الطلبة بتقديم نماذج مكتوبة، وتحليل تلك النماذج (نصيرات، 2006).

إن القراءة الإضافية من أهم أسباب زيادة الحصيلة اللفظية لدى الطلبة، ومن أكثر المصادر إمداداً لهم بالمعاني، والأفكار الجديدة، ومن أقدر الوسائل توسيعاً لأفقههم وخيالهم، وأعمقها في ربط لغتهم بواقع حياتهم، وهذا يعني إن القراءة الإضافية سبباً رئيسياً في الجودة التعبيرية، وعدم الاهتمام بالقراءة الإضافية ينتج عنه فقر في المفردات اللغوية، وضحالة في التفكير، وشح في المعاني، وتدن في الأساليب (البجة، 1999)، وقلة الكتابة تؤدي إلى الضعف فيها، في حين إن الكتابة المتكررة تزيد من الثروة اللغوية والفكرية، والذي يساعد على ذلك هو القراءة الإضافية، التي تتيح الاطلاع على نماذج مختلفة من الأدب الرفيع في فنون الكتابة



المختلفة من قصة، ومقال، وخاطرة، ومسيرة، ومسرحية وغيرها. لذلك لابد من توجيه الطلبة إليها، والأخذ بأيديهم؛ لترتقي كتاباتهم لفظاً ومعنى وفكراً.

## ثانياً- الدراسات السابقة ذات الصلة

قسمت الباحثة الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة إلى ثلاثة محاور:

المحور الأول: دراسات في مجال القراءة الإضافية

المحور الثاني: دراسات في مجال القراءة الناقدة

المحور الثالث: دراسات في مجال الكتابة الإبداعية

تم عرض الدراسات حسب تسلسلها للزمني بدءاً بالأقدم وانتهاءً بالأحدث، ويعرض الدراسات العربية أولاً ثم الدراسات الأجنبية، أعقبها بيان بمدى الاستفادة منها، وأبرز ما تتميز به الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض للدراسات.

المحور الأول: الدراسات في مجال القراءة الإضافية

قام موسى (1994) بدراسة، هدفت تعرف أثر استخدام القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تعليم ابتدائي، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتحديد مهارات القراءة الناقدة، كما قام ببناء اختبار لقياس مستوى أداء الطلاب في تلك المهارات، واختبار التفكير الناقد لجودون واطسون، وإدوارد جليسر (ترجمة جابر عبد الحميد جابر ويحيى هندام). طبق الاختبارين قبلًا على المجموعتين، ثم وجّهه المجموعة التجريبية لاختبار بعض الموضوعات القرائية التي يميلون إليها في أيّ مجال معرفي يختارونه، وقراءتها قراءة تحليلية ناقدة، أما المجموعة الضابطة فدرست موضوعات قرائية غير

موجّهة. ثم أُعيد تطبيق الاختبارين بعدئذا على المجموعتين. أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، من أهمّها: تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة، وتحسّنهم في مهارات التفكير الناقد.

وقام الصقر (2007) بدراسة، هدفت تحديد أثر استراتيجيّة القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. تكوّنت عينة الدراسة من (60) طالبًا من طلاب الصف السابع الأساسي بمحافظة ظفار، تم اختيارهم عشوائيًا، قُسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية تلقّت التدريس باستخدام استراتيجيّة القراءة الموجهة التي اعتمد فيها الباحث مجموعة من السلاسل المعرفيّة الملائمة المتنوّعة، وضمت (30) طالبًا، وضابطة تلقّت التدريس بالطريقة العادية (القراءة غير الموجهة) وضمت أيضًا (30) طالبًا. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث على العينة اختبار السرعة في القراءة الصامتة، واختبار الاستيعاب القرائي، بالإضافة إلى استراتيجيّة القراءة الموجهة التي طبّقت على المجموعة التجريبية. كشفت الدراسة وجود فروقٍ دالّة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في تنمية مهارات القراءة الصامتة نغزى لأثر الاستراتيجيّة بين متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية، وأداء طلاب المجموعة الضابطة على الاختبارين البعدين لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام شرايبر (Schreiber, 2003) بدراسة، هدفت الكشف عن أثر برنامجٍ إثرائيّ قرائيّ في الانضباط الذاتي وما وراء المعرفة. تكوّنت عينة الدراسة من (240) طالبًا من الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس، تمّ اختيارهم عشوائيًا في مدارسٍ أساسيّة فقيرة اقتصاديًا. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث برامج مصممة للتدريب على مهارة القراءة الإثرائية، تستخدم الطريقتين: التدريس المباشر والتدريس الإثرائيّ. من النتائج التي تمّ التوصل

إليها: أن للقراءة الإثرائية دوراً في تحسين القدرات ما وراء المعرفة وتطويرها لدى الطلبة في مهارة القراءة.

وأجرى هامفري (Hamfri, 2006) دراسة، هدفت الكشف عن أثر مصادر القراءة الخارجية في تنمية القراءة الناقدة والأداء الكتابي الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكونت عينة للدراسة من (46) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، تكونت المجموعة التجريبية من (20) طالباً وطالبة، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (26) طالباً وطالبة. تم تدريس القراءة للمجموعة التجريبية عبر نصوص إثرائية خارجية، بينما درست للضابطة بالطريقة التقليدية، وبعد إجراء اختبار بعدي للمجموعتين في القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مجالات: تحديد التفاصيل، واستخلاص المعنى الضمني، وتنظيم أفكار الكتابة، ونقاش أفكار الكاتب، وترابط عملية القراءة مع الكتابة الإبداعية.

كما أجرى كل من ليتل وهابنز (Little & Hines, 2006) دراسة، هدفت معرفة أهمية القراءة الإثرائية وأثرها على التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (155) طالباً من الصفوف الثالث وحتى السادس الأساسي، من ثلاث مناطق ديمغرافية مختلفة، تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطبيق برنامج قرائي إثرائي، شمل مجموعة من القراءات الإثرائية المتقدمة التي تناسب احتياجات الطلاب، واتخذ ثلاث مراحل: الاطلاع على المادة القرائية، القراءة المستقلة المدعومة، واختيار المادة الأساسية من جانب الطالب. من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصفين الثالث والخامس لصالح المجموعة التجريبية، بينما

لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصفين الرابع والسادس بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وأجرت كوبياشي (Kobayashi, 2007) دراسة، هدفت الكشف عن أثر استخدام مصادر القراءة الخارجية في تنمية مهارات القراءة الناقدة. تكونت عينة الدراسة من (81) طالبًا وطالبة، منهم (32) طالبًا، و(49) طالبة، تم تقسيمهم إلى: مجموعة قراءة خارجية، ومجموعة قراءة من المنهاج، وطلب إلى الطلبة في المجموعة الأولى التوسع في القراءة والبحث عن مصادر خارجية؛ لتحليل النص وتقييم أفكار الكاتب ومن ثم كتابة رأيهم فيه، بينما اكتفى طلبة المجموعة الثانية بقراءة النصوص وتحليل أفكارها. أظهرت الدراسة أن استخدام القراءات الخارجية كان أسلوبًا فاعلاً، تمكن من خلاله الطلبة من تكوين ملاحظات ناقدة، وتحليل أفكار للكاتب ونقدها، والاستشهاد بأمثلة متنوعة دعمت التحليلات والأفكار التي وضعها الطلبة حول النص.

كما قامت كوبياشي (Kobayashi, 2009) بدراسة، هدفت الكشف عن أثر استراتيجية القراءة من مصادر خارجية في تنمية مهارات القراءة واستيعاب النص المكتوب بشكل نقدي. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا من طلاب المرحلة الأساسية العليا، قُسمت إلى مجموعتين، تُرُست إحداها نصوصًا خارجية ثم لُحِقَت بمواضيع تعبيرية، بينما تُرُست المجموعة الثانية وعددهم (40) طالبًا بطريقة تدريس القراءة التقليدية. أظهرت الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية في تحليل النصوص وتلخيصها، وكتابة مواضيع تعبيرية تتضمن إعادة صياغة الأفكار وسردها بشكل مختلف عما كانت عليه في النص الأصلي.

#### المحور الثالث: الدراسات في مجال القراءة الناقدة

أجرى محمد (1986) دراسة، هدفت تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (82) تلميذًا وتلميذة، تم تقسيمهم

إلى مجموعتين: تجريبية بلغ عدد أفرادها (43) تلميذاً وتلميذة، وضابطة بلغ عدد أفرادها (39) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثامن، كما أعد اختبارين متكافئين للقراءة الناقدة، أحدهما للقياس القبلي والآخر للقياس البعدي تم تطبيقهما على المجموعتين، كما طبق عليهما اختباراً للذكاء من إعداد السيد محمد خيرى، وأعد برنامجاً طبقه على المجموعة التجريبية؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة. من أهم النتائج التي توصل إليها أن البرنامج كان ذا فائدة، وأثبت تحسناً للمجموعة التجريبية في جميع مهارات القراءة الناقدة المحددة.

وقام مرزوق (1987) بدراسة، هدفت تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بالبحرين. اختار الباحث عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في اثنتين من المدارس الإعدادية. ولتحقيق هدف الدراسة قام بتحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأعد اختباراً في القراءة الناقدة، تم تطبيقه على عينة الدراسة قبلياً وبعدياً، كما أعد برنامجاً لتنمية هذه المهارات؛ باستخدام طريقة المناقشة، طبقه على العينة. توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج منها: تحسن مستوى أداء التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة، وإن قراءات التلاميذ الخارجية والموجهة حول القضايا المطروحة المرتبطة بموضوع الدرس تساعدهم على الإحاطة بهذه القضايا؛ مما ينمي لديهم المهارات النقدية.

وقامت مصطفى (1989) بدراسة، هدفت تعرف مدى إتقان طلبة الصف الثاني الثانوي العام بقسميه: العلمي والأدبي لمهارات القراءة الناقدة التي حدتها الباحثة. تكونت عينة للدراسة من (200) طالب وطالبة، نصفهم من البنين والنصف الآخر من البنات، تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح،

واستبانة مهارات القراءة الناقدة، وقائمة مهارات القراءة الناقدة التي تمّ الإفادة منها في إعداد الاختبار التحصيلي في القراءة الناقدة. من النتائج التي تمّ التوصل إليها إنّ مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة دون مستوى الإتقان الذي حدّدته الباحثة وهو 70%.

وأجرى نصر (1998) دراسة، هدفت تقصي معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على للنشاطات اللغوية كأسلوب التعليم وتنمية مهارات القراءة الناقدة، وبيان أثر كل من النشاطات الشفاهية والكتابية المقترحة في البرنامج على تنمية عدد من مهارات القراءة الناقدة موضع الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (107) طالبات من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدينة إربد، أُخترت عشوائياً، قُسمت إلى ثلاث مجموعات: ضابطة وعددها (37) طالبة، تدرس موضوعات المطالعة والنصوص المحددة باستخدام النشاطات المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي المقرر، وتجريبية أولى وعددها (33) طالبة، تدرس الموضوعات ذاتها باستخدام النشاطات الكتابية المصاحبة المقترحة في البرنامج، وتجريبية ثانية وعددها (37) طالبة، تدرس الموضوعات ذاتها باستخدام النشاطات الشفاهية الموازية المقترحة في البرنامج، بواقع (20) حصّة صفيّة. ولتحقيق أهداف الدراسة صمّم الباحث برنامجاً تعليمياً شمل ثلاثة أنواع من المحتويات التعليمية، تمثّلت في بعض موضوعات المطالعة والنصوص من الكتاب المقرر، ونشاطات كتابية عددها (35) نشاطاً، ونشاطات شفاهية وعددها أيضاً (35) نشاطاً، كما صمّم لختباراً في القراءة الناقدة طبقه قبلياً وبعدياً على العينة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بمستوى (0.01) بين متوسطات المجموعات الثلاث على اختبار القراءة الناقدة تعزى إلى النشاط المصاحب، ولصالح المجموعتين التجريبتين.

وقام أبو الهيجاء والسعدي (2003) بدراسة، هدفت الكشف عن أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير بعض مهارات للقراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

تكوّنت عينة الدراسة من أربع شعبٍ صفيّة، اثنتين للذكور وأخرين للإناث، تمّ اختيارها بطريقة عشوائيةٍ عنقوديّةٍ في بعض مدارس مدينة إربد، تمّ توزيعهم في مجموعتين: إحداهما تجريبية بلغ عددها (85) تلميذاً وتلميذة، وثانيهما ضابطة بلغ عددها (83) تلميذاً وتلميذة. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّرت ثلاث أدوات، تمثلت في: نموذج القراءة الناقدة، واختبار في القراءة الناقدة، ومقياس أسلوب التعلّم. أظهرت النتائج أن نموذج التعليم كان فاعلاً في تطوير مستوى القراءة الناقدة، بينما لم يكن هناك أثرٌ لأسلوب التعلّم في تطوير هذا المستوى، في حين كان للتفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب التعلّم أثرٌ في ذلك.

وأجرى الحربي (2004) دراسةً هدفت تقويم أداء طلبة الصف الأول الثانوي في بعض مدارس المملكة العربية السعودية في مهارات القراءة الناقدة، ومعرفة أثر كلٍّ من الجنس والتحصيل اللغويّ على مهارات القراءة الناقدة. تألّفت عينة الدراسة من (767) طالباً وطالبة، منهم (341) طالباً، و(426) طالبة. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث قائمة مهارات القراءة الناقدة والمؤشرات السلوكيّة الدالة عليها، كما بنى اختباراً في القراءة الناقدة طبقه على العينة. من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة تدني أداء الطلبة في القراءة الناقدة، وفي كلّ مهارةٍ من مهاراتها المعتمدة في الدراسة.

ولجرى الشرعة ومحمد (2004) دراسةً هدفت معرفة أثر القراءة الناقدة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي مقارنة بالطريقة المعتادة. تكوّنت عينة الدراسة من (140) طالباً من طلاب مدرسة الاتحاد الثانوية للبنين بعمّان، تمّ اختيار ست شعبٍ منها عشوائياً، نصفهم في المجموعة الضابطة، والنصف الآخر في المجموعة التجريبية. ولتحقيق هدف للدراسة أعدّ الباحثان مجموعةً من أسئلة القراءة الناقدة وأنشطتها لكلّ وحدةٍ من وحدات الكتاب العشر التي درّست لطلاب المجموعة التجريبية، وأجرى لكافة الشعب اختباراً قبلًا في

التعبير الكتابي، ثم أعاد تطبيقه بعد الانتهاء من التدريس. أوضحت نتائج الدراسة أن لطريقة برنامج تدريس القراءة الناقدة أثراً في تنمية التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. وقام العبد الله (2007) بدراسة، هدفت الكشف عن أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية للمتفوقين عقلياً في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (799) طالباً وطالبة من طلاب الصف السابع الأساسي، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، اثنتان تجريبيتان، إحداهما للذكور والأخرى للإناث، ولثنتان ضابطتان، إحداهما للذكور والأخرى للإناث. ولتحقيق هدف الدراسة درست المجموعتان التجريبيتان البرنامج الإثرائي زيادة على برنامج المدرسة المعتاد في القراءة، ودرست المجموعة الضابطة البرنامج المدرسي المعتاد في القراءة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار القراءة تعزى إلى البرنامج الإثرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الرويلي (2008) دراسة، هدفت الكشف عن مستوى فهم المقروء: الحرفي، والتفصيلي، والناقد، والإبداعي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة للدراسة من (598) طالباً وطالبة، منهم (297) طالباً و(301) طالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم اختبار يقيس مهارات فهم المقروء بمستوياته الأربعة. من النتائج التي تم التوصل إليها وجود ضعف في مستوى امتلاك الطلبة لمهارات فهم المقروء بمستوياته الأربعة، تمثلت في: معرفة الأفكار الرئيسية من المستوى الحرفي، والوقوف على أغراض الكاتب ومرامي، والتمييز بين الحقائق والآراء، وإصدار أحكام على مشتملات النص من المستوى الناقد، وجميع مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي.



وقام معودي (2009) بدراسة، هدفت تنمية مهارات الفهم الناقد والوعي بتلك للمهارات

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية. تكونت عينة الدراسة من (76) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الإعدادي، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (38) تلميذة، وضابطة وعددها أيضاً (38) تلميذة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء اختبار؛ لقياس مستوى مهارات الفهم الناقد لدى العينة قبل تطبيق البرنامج وبعده، قسمه إلى ثلاثة أسئلة؛ لقياس مهارات نقد الجانب الفكري، والجانب البنيوي، والجانب الأسلوبي في النص، كما قام ببناء برنامج؛ لتنمية مهارات الفهم الناقد والوعي بمهاراته، وقم دليلًا للمعلم. أظهرت النتائج أن البرنامج فاعلية في تنمية مهارات الفهم الناقد لنص المعلومات من حيث الفكرة والبنية والأسلوب، وأن له فاعلية في تنمية الوعي بمهارات الفهم الناقد.

وقام ربابعة (2010) بدراسة، هدفت للكشف عن أثر تصميم برنامج في القراءة للناقدة، وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. تكونت عينة الدراسة من ست شعب؛ أربع منها تجريبية؛ اثنتين للذكور واثنتين للإناث، دُرست حسب البرنامج المقترح في القراءة الناقدة، وشعبتين ضابطتين: واحدة للذكور وأخرى للإناث، دُرست بالطريقة المعتادة، تم اختيار جميع الشعب بطريقة التعيين العشوائي. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث على العينة اختبار القراءة الناقدة القبلي والبعدي، واختبار الكتابة للناقدة القبلي والبعدي، واختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) لصالح الإناث في مجال القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية.

وقام كومبس (Combs, 1992) بدراسة، هدفت توضيح أثر الطريقة التكاملية في تعليم

اللغة وفي تطوير مهارات القراءة الناقدة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المعلم نصوصاً

قصصية من أدب الأطفال، أُخذت محوراً لتدريس مهارات القراءة الناقدة، كما تم استخدام المناقشات الصفية، وتقنيات طرح الأسئلة؛ لتطوير هذه المهارات، وركز على تعليم المفردات والكلمات المفتاحية؛ لتحديد مغزى القصة. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعليمية؛ لتحديد الآراء والحقائق من النصوص، وتقييم المواقف واقتراح الحلول والتوصيات من خلال الكتابة الناقدة. أظهرت النتائج تحقيق الطلبة مستوى عالياً في مهارات التفكير العليا، وأصبحوا قادرين على حل المشكلات.

### المحور الثالث: الدراسات في مجال الكتابة الإبداعية

قام موسى (2002) بدراسة، هدفت إعداد برنامج لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً، تم اختيار أحد الفصلين بطريقة عشوائية ليمثل المجموعة التجريبية، والثاني ليمثل للمجموعة الضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث قائمة بمهارات كتابة القصة المناسبة للتلميذ، كما أعد اختبارين تم تطبيقهما قبل تدريس البرنامج المقترح وبعده، أحدهما؛ للكشف عن مستوى أداء التلاميذ في مهارات كتابة القصة المحددة، والآخر؛ لقياس درجة الوعي القصصي لديهم. من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.01)، لصالح القياس البعدي.

وقام تميم (2007) بدراسة، هدفت تصميم برنامج لتدريب طلبة الصف الحادي عشر الأدبي على بعض مجالات التعبير الإبداعي ومهاراته؛ من أجل تنمية مهارات الكتابة لديهم، وتحسين مستوى تحصيلهم في التعبير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (187) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية، و(32) مدرساً ومدرسة يدرسون اللغة العربية في المدارس

للتأنيوية التي تم اختيار عينة الطلبة منها. ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث استبانة للمعلمين وأخرى للطلبة؛ لمعرفة الواقع العملي لتدريس التعبير الإبداعي، كما طبق على عينة الطلبة اختباراً قُبلياً وبعدياً؛ للوقوف على مستوى تحصيلهم في مجالات التعبير الإبداعي ومهاراته، بالإضافة إلى البرنامج. من النتائج التي توصلت إليها الدراسة تحسّن مستوى الطلبة في الاختبار البعدي للتعبير الإبداعي.

وأجرت المحمود (2008) دراسة، هدفت بناء برنامج تعليمي قائم على أساس برنامج كورت، والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبة، موزعات في (6) شعب، (3) للمجموعة التجريبية، و(3) للمجموعة الضابطة، تم اختيار الشعب بالطريقة المتسيرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار الكتابة الإبداعية، حيث قامت ببناء قائمة من مجموعة من الموضوعات ضمن مجال الكتابة الإبداعية، كما استخدمت برنامجاً تعليمياً قائماً على أساس برنامج كورت في الجزء الرابع (الإبداع)؛ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية. كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية ككل، وفي كل مهارة من مهاراتها: الأصالة، والطلاقة، والمرونة، وتنظيم المحتوى، وآليات الكتابة.

وقام العبيدي (1429/ 1430هـ) بدراسة، هدفت معرفة فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة؛ لتحديد مهارات كتابة القصة الخاصة بتلاميذ الصف

الأول المتوسط، واختبار تم تطبيقه قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة، مكون من أفكار ثلاث قصص مقترحة، وعمل دليل خاص بالمعلم وآخر بالتلميذ، بالإضافة إلى ملف خاص بعمليات الكتابة وما تتطلبه من إجراءات تطبيقية. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي المتعلق بمهارات تحديد فكرة القصة، وبيئة القصة، وشخصيات القصة، وحبكة القصة، وأسلوب القصة، وكتابة القصة.

### التعليق على الدراسات السابقة

يتبين من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة أن أهدافها قد تنوعت؛ فمنها في مجال القراءة الإضافية ما سعى إلى معرفة أثرها في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد، ومنها ما سعى فقط إلى الكشف عن أثرها في تنمية مهارات القراءة الناقدة، ومنها ما سعى إلى الكشف عن أثرها في تنمية القراءة الناقدة والأداء الكتابي الإبداعي، ومنها ما سعى كذلك إلى معرفة أثرها في التحصيل. أما الدراسات في مجال القراءة الناقدة فمنها ما سعى إلى تنمية مهاراتها، ومنها ما سعى إلى تطوير هذه المهارات، ومنها ما سعى إلى تقويم الأداء فيها، ومعرفة مدى الإتقان لمهاراتها، ومنها ما سعى - بالإضافة إلى ذلك - معرفة أثرها في التعبير الكتابي. وأما بالنسبة إلى الدراسات في مجال الكتابة الإبداعية فمنها ما سعى إلى تنمية بعض مهاراتها، ومنها ما سعى إلى التدريب على بعض مهاراتها. وكما تنوعت الأهداف في تلك الدراسات، تنوعت الأدوات المستخدمة فيها تبعًا للهدف الذي سعت إلى تحقيقه؛ فبعضها استخدم الاختبارات، وبعضها استخدم أكثر من أداة؛ حيث استخدم الاستبانات وقائمة المهارات

والاختبارات، كما أن بعضها طبق استراتيجيات معينة، في حين طبق بعضها الآخر برامج

مختلفة؛ وذلك بحسب ما سعت إليه تلك الدراسات من أهداف.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث أدواتها، وكيفية اختيار العينة،

والنتائج التي توصلت إليها؛ وذلك من خلال ربطها بنتائج الدراسة الحالية. وقد جاءت هذه

للدراسة استجابة لتوصيات الدراسات السابقة في إجراء المزيد من الدراسات في مجال القراءة

الناقدة والكتابة الإبداعية في صفوف مختلفة.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها جاءت تكشف عن أثر القراءة

الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية؛ حيث إنها لم تعثر إلا على دراسة

واحدة باللغة الأجنبية، هي دراسة هامفري (Hamfri, 2006)، التي بحثت عن أثر القراءة

الخارجية في تنمية القراءة الناقدة والأداء الكتابي الإبداعي؛ وهذا ما شجع الباحثة للقيام بإجراء

هذه الدراسة.

تُعَدُّ هذه الدراسة الأولى في سلطنة عُمان - في حدود علم الباحثة - التي تجمع بين

القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية بقصد تحسينهما من خلال القراءة الإضافية.

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة، وطريقة اختيارهم، ومتغيرات الدراسة، وأنواتها، ودلالات صدقها وثباتها، إضافة إلى عرض الإجراءات التي قامت الباحثة باتباعها لتنفيذ الدراسة، والحصول على البيانات اللازمة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل هذه البيانات.

#### أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (56) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرستي: للقرم للتعليم الأساسي، وأسماء بنت أبي بكر للتعليم الأساسي، التابعتين للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، للعام الدراسي 2012/2011م، وقد أختيرتا بالطريقة القصدية، قُسمت الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، بواقع (29) طالبة في المجموعة التجريبية من مدرسة للقرم للتعليم الأساسي دُرست موضوعات القراءة الإضافية بالطريقة المعتمدة في الدراسة، و(27) طالبة في المجموعة الضابطة من مدرسة أسماء بنت أبي بكر للتعليم الأساسي دُرست بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في وثيقة للتقويم (وزارة التربية والتعليم، 2012/2011).

#### أدوات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختباراً يقيس مدى امتلاك أفراد الدراسة لمهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة، كما أعدت قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، واختباراً يقيس مدى امتلاك أفراد الدراسة لمهارات الكتابة الإبداعية

المعتمدة في الدراسة، وجمعت مجموعة من الموضوعات للقراءة الإضافية، وأعدت نللاً للمعلمة. وفيما يأتي تعريف بهذه الأدوات، وإجراءات إعداد كل منها.

### قائمة مهارات القراءة الناقدة

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الناقدة؛ تمهيداً لوضع اختبار في القراءة الناقدة في ضوء تلك المهارات ومؤشراتها السلوكية، معتمدة في ذلك على ما يأتي:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تقويم وتنمية مهارات القراءة الناقدة، كدراسة (ربابعة، 2010؛ مقدادي، 2010؛ الرويلي، 2008؛ السخني، 2008؛ الجهني، 2006؛ الحربي، 2004؛ الشرعة ومحمد، 2004؛ خضر، 2002؛ عطية، 2002؛ نصر، 1998؛ الجراح، 1997/1996؛ مصطفى، 1989؛ موسى، 1989؛ مرزوق، 1987؛ محمد، 1986).
- الأدب للنظري والكتابات التي دارت حول مهارات القراءة الناقدة، مثل: (جانب الله وآخران، 2011؛ مصطفى، 2010؛ بدران، 2008؛ هباشي، 2008؛ لافي، 2006؛ عبد الهادي وآخران، 2005؛ الحيلواني، 2003؛ Icmey, 2009; Kobayashi, 2010; Debra, 2009; Sanchez, 2009; Delala, 2007; Glenn, 2007; Kobayashi, 2007; Arafat, 2006; kerland, 2004; Candlin & Widdowson, 1997; Rosenberg, 1989).

عرضت الباحثة القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في كلية التربية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية بالأردن، وجامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى، وفي وزارة التربية والتعليم، وفي المديرية العامة للمناهج، والمديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق أ)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم فيها من حيث: انتماء المهارات لطبيعة القراءة

الناقدة، وشموليّتها ووضوحها، ومناسبتها للصف المستهدف، ومناسبة كل مؤشر سلوكي للمهارة، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أو تعديل أي مهارة أو مؤشر سلوكي، وإيداء أية ملاحظات أو مقترحات عامة على القائمة.

وبعد الاطلاع على الملاحظات التي أبدتها معظم المحكّمين على القائمة، أجريت عليها التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات. وبهذا بلغ عدد مهارات القراءة الناقدة في صورتها النهائية بعد التعديل ست مهارات (الملحق ب).

### اختبار القراءة الناقدة

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً في القراءة الناقدة في ضوء مهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة ومؤشراتها السلوكية. يهدف قياس مدى امتلاك أفراد للدراسة لمهارات القراءة الناقدة مدار البحث، وقد أعد هذا الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على وثيقة منهاج اللغة العربية للصف العاشر، ودليل المعلم، والكتاب المقرر لغتي الجميلة- للوقوف على اللنتاجات المتوقعة لتدريس القراءة لهذا الصف، والموضوعات المقررة لتدريسه، والمهارات المستهدفة ومؤشراتها السلوكية.

- الاطلاع على النصوص القرائية المقررة على طلبة الصف العاشر؛ لمعرفة محتواها ومقروئيتها وطولها؛ تمهيداً للبحث عن موضوعات قرائية من خارج المقرر؛ لتوضع عليها أسئلة الاختبار.

- الاطلاع على بعض النصوص القرائية من مراجع مختلفة؛ ليتم وضع أسئلة الاختبار عليها، بحيث تكون هذه النصوص ملائمة لطالبات الصف العاشر، ومتوافقة مع النصوص المقررة من حيث محتواها ومقروئيتها وطولها.



- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة (رابعة، 2010؛ مقدادي، 2010؛ السخني، 2008؛ الرابعة، 2007؛ الحربي، 2004؛ خضر، 2002؛ الجراح، 1996/1997؛ Kobayashi, 2009; Kobayashi, 2007)، والمتعلقة باختبار القراءة الناقدة، والوقوف على المهارات التي أُستهدفت في تلك الاختبارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها؛ حيث أفادت منها الباحثة في اشتقاق المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، بالإضافة إلى بناء فقرات الاختبار، واختيار النصين القرائيين لاختبار القراءة الناقدة.

تكوّن الاختبار من (21) فقرة، (8) فقراتٍ منه من نوع الاختيار من متعدّد، و (12) فقرة من نوع الإكمال، و (1) فقرة واحدة من نوع المقال، وقد وُضعت فقرات الاختبار بعد كلّ نصٍّ من النصّين القرائيين المرفقين معه؛ حيث وُضع بعد النصّ الأول (6) فقراتٍ من نوع الاختيار من متعدّد، و (4) فقراتٍ من نوع الإكمال، وقد وُضح بجانب فقرات الإكمال عدد العبارات المطلوبة للإجابة عنها. بينما وُضع بعد النصّ الثاني (2) فقرتان من نوع الاختيار من متعدّد، و (8) فقراتٍ من نوع الإكمال. ووُضعت للفقرة الأخيرة التي تمثّل سؤال المقال في نهاية الفقرات جميعاً؛ أي في نهاية فقرات النصّ الثاني؛ لأنها شملت النصّين معاً.

قاست الفقرتان (8،13) المؤشّر السلوكي الأول (تمييز الجمل والعبارات الدالة على الحقائق) للوارد ضمن المهارة الأولى (التمييز بين الحقائق والآراء)، بينما قاست الفقرتان (1،14) للمؤشّر السلوكي الثاني (تمييز الجمل والعبارات الدالة على الآراء) للوارد ضمن المهارة نفسها. وقاست الفقرتان (2،15) المؤشّر السلوكي الأول (تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب) للوارد ضمن المهارة الثانية (التفريق بين الأسباب والنتائج)، بينما قاست الفقرتان

(16،3) للمؤشر السلوكي الثاني (تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب) الوارد ضمن المهارة نفسها. وقاست الفقرتان (11،4) المؤشر السلوكي الأول (تحديد أوجه الشبه بين شيئين وردا في المقروء) الوارد ضمن المهارة الثالثة (تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف)، بينما قاست الفقرتان (12،7) للمؤشر السلوكي الثاني (تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين وردا في المقروء) الوارد ضمن المهارة نفسها. وقاست الفقرتان (17،5) المؤشر السلوكي الأول (تحديد أغراض المؤلف المصرح بها وأهدافه) الوارد ضمن المهارة الرابعة (تحديد أغراض المؤلف وأهدافه)، بينما قاست الفقرتان (18،6) المؤشر السلوكي الثاني (استنتاج أغراض المؤلف غير المصرح بها وأهدافه) الوارد ضمن المهارة نفسها. وقاست الفقرتان (20،9) للمؤشر السلوكي الأول (تحديد مواقف المؤلف واتجاهاته) الوارد ضمن المهارة الخامسة (كشف تحيز المؤلف)، بينما قاست الفقرتان (19،10) المؤشر السلوكي الثاني (تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير) الوارد ضمن المهارة نفسها. وقاست الفقرة الأخيرة من فقرات الاختبار (21) المؤشرات السلوكية الثلاثة (إصدار حكم يتعلّق بمضمون المقروء، وإصدار حكم يتعلّق بلغة المقروء، وإصدار حكم يتعلّق بأسلوب المقروء) الواردة ضمن المهارة الأخيرة من مهارات القراءة الناقدة، والمتمثلة في (تقويم المقروء). وبذلك تضمّن كلُّ مؤشر سلوكي فقرتين من فقرات الاختبار (الملحق ج) يوضّح مواصفات الاختبار المتضمّن لفقرات الاختبار التي يقيسها كلُّ مؤشر سلوكي، و(الملحق ث) المتعلّق باختبار القراءة الناقدة المتملّك لتلك المؤشرات السلوكية.

#### صدق الاختبار

للتحقّق من صدق الاختبار عُرضَ مع إجاباته على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي القياس والتقويم، في كليات التربية

في جامعة اليرموك بالأردن، وجامعة السلطان قابوس وفي وزارة التربية والتعليم وفي المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط والمديرية العامة للمناهج والمديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق ت)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في: وضوح تعليمات الاختبار، وملاءمة نصي الاختبار لطالبات الصف العاشر، وشمولية الاختبار لمهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة ومؤشراتها السلوكية، ودقة صياغة العبارات وأرومات الأسئلة، ودقة صياغة بدائل إجابات الأسئلة في أسئلة الاختيار من متعدد، بالإضافة إلى أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة سواءً بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

وبعد الاطلاع على الملاحظات التي أبدتها معظم المحكمين على الاختبار، أجريت عليه التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات (الملحق ث) الاختبار في صورته النهائية، وبذلك يكون لكل مؤشر سلوكي سؤالان (الملحق ج).

وقد عُدَّ الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

### ثبات الاختبار

للتحقّق من ثبات الاختبار قامت الباحثة بتطبيقه في صورته النهائية على عينة استطلاعية قوامها (20) طالبة، أُختيرت عشوائياً من خارج أفراد الدراسة من مدرسة زبيدة أم الأمين للتعليم الأساسي، وذلك بهدف:

#### 1- حساب الزمن المناسب للاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في الساعة (8,00) الثامنة صباحاً، فكانت أول طالبة أنهت الاختبار الساعة (8,40) دقيقة، وبعدها توالى الطالبات بتسليم أوراق الاختبار، أما آخر طالبة أنهت الاختبار الساعة (9,20) دقيقة، وبذلك تكون الطالبة الأولى استغرقت (40) دقيقة، بينما

استغرقت آخر طالبة (80) دقيقة، وبهذا تم أخذ المتوسط الحسابي بين أول طالبة أنهت الاختبار (40) دقيقة وآخر طالبة أنهت الاختبار (80) دقيقة، حيث كان المتوسط بينهما (60) دقيقة.

## 2- حساب ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار أعادت الباحثة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول على العينة نفسها، وقد تم التحقق من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، إذ بلغ (0.79)، واعتُبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدراسة.

ولحساب ثبات تصحيح الاختبار استخدمت الباحثة معادلة ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط بين تصحيح الباحثة والمعلمة المصححة (0.91) وهو معامل ارتباط مرتفع، مما يدل على أن تصحيح المصححين للأسئلة المقالية، دون أسئلة الاختيار من متعدد، مستقر.

## تطبيق الاختبار

طبّق اختبار القراءة الناقدة القبلي والبعدي على أفراد الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- طبّق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ 2012/4/14، في حين طبّق الاختبار البعدي على المجموعتين بتاريخ 2012/5/15. وقد أشرفت الباحثة بنفسها على تطبيقه.

- وُضّح للهدف من الاختبار وتعليماته للطالبات (الملحق ث).

## تصحيح الاختبار

قام بتصحيح هذا الاختبار معلّمة اللغة العربية في مدرسة روي للبنات للتعليم ما بعد الأساسي، بالإضافة إلى تصحيح الباحثة (الملحق ح)، وذلك بعد تزويد المعلّمة بنموذج إجابة اختبار القراءة الناقدة، مع الدرجة المستحقّة لكل سؤال (الملحق خ)، وذلك على النحو الآتي:

- كل ورقة إجابة صُحّحت مرتين، حيث قامت المعلّمة المصحّحة بتصحيح الورقة اعتمادًا على نموذج الإجابة المعطى لها مع للدرجة المستحقّة لكل سؤال، في ورقة خارجية، وبعد الانتهاء من التصحيح أعيدت جميع الأوراق إلى الباحثة.

- قامت الباحثة بعد تسلمها لأوراق الاختبار والورقة الخارجية المثبت فيها للدرجات، بإعادة تصحيح تلك الأوراق مرة ثانية بالاعتماد على نموذج الإجابة، ووضع الدرجة للمستحقّة -أيضًا- في ورقة خارجية.

- بعد الانتهاء من تصحيح المعلّمة والباحثة، قامت الباحثة بتفريغ تلك العلامات على نموذج أعدّ لهذه الغاية، وبهذا أصبح لكل ورقة إجابة علامتان. حُسبت للمتوسطات الحسابية لعلامتي كل ورقة إجابة، ووُضعت العلامات النهائية في نموذج خاص أعدّ لهذه الغاية؛ تمهيدًا لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

## قائمة مهارات الكتابة الإبداعية

أعنت الباحثة قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية؛ تمهيدًا لوضع اختبار في الكتابة الإبداعية، معتمدة في ذلك على ما يأتي:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التعبير الكتابي بشكل عام، والإبداعي منه بشكل خاص، مثل: (ملاوي، 2010؛ المحمود، 2008؛ موسى، 2002).

- الأدب للنظري والكتابات التي دارت حول مهارات التعبير الإبداعي والكتابة الإبداعية، مثل:

(الخطيب وحسين، 2011؛ البكور والنعانة وصالح، 2010؛ عبد الباري، 2010؛ خصاونة،

2008؛ تميم، 2007؛ الحلاق، 2007؛ عبد الهادي وآخران، 2005؛ مجاور، 2000؛ البجة،

1999؛ صلاح والرشيدي، 1999؛ مذكور، 1991؛ خاطر والحمادي وعبد الموجود وطعيمة

وشحاته، 1983. (Harriso & Coles, 1992; Burges, 2006; Glenn, 2007).

عرضت الباحثة القائمة في صورتها للمبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين

في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في كليات التربية في جامعة اليرموك والجامعة

الأردنية وجامعة عمان العربية بالأردن، وجامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى، وفي وزارة

التربية والتعليم وفي المديرية العامة للمناهج والمديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان

(الملحق أ)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم فيها من حيث: انتماء المهارات لطبيعة الكتابة

الإبداعية، ومناسبة كل مؤشر سلوكي للمهارة، وحذف أو إضافة أو تعديل أي مؤشر سلوكي،

وإبداء أية ملاحظات أو مقترحات عامة على القائمة.

وبعد الاطلاع على الملاحظات التي أبدتها معظم المحكمين على القائمة، أجريت عليها

التعديلات اللازمة، (الملحق د) القائمة في صورتها النهائية.

### اختبار للكتابة الإبداعية

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة أيضًا اختبارًا في الكتابة الإبداعية، يهدف قياس مدى

امتلاك أفراد الدراسة لمهارات الكتابة الإبداعية مدار البحث، وقد أعيد هذا الاختبار وفق

الخطوات الآتية:

الاطّلاع على وثيقة منهاج اللغة العربية للصف العاشر، ودليل المعلم، والكتاب المقرّر - لغتي الجميلة - للوقوف على النتائج المتوقّعة لتدريس الكتابة لهذا الصف، والموضوعات المقرّرة لتدريسه، والمهارات المستهدفة ومؤشّراتها السلوكيّة.

مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة (رابعة، 2010؛ خصاونة، 2008؛ نعيم، 2007؛ الحلاق، 2005؛ Hamfri, 2006). والمتعلّق باختبار الكتابة الإبداعيّة، والوقوف على المهارات التي أُستهدفت في تلك الاختبارات والمؤشّرات السلوكيّة الدّالة عليها، حيث أفاضت منها الباحثة في اشتقاق المهارات والمؤشّرات السلوكيّة الدّالة عليها.

تكوّن اختبار الكتابة الإبداعيّة من سؤالين، تضمّن السؤال الأول أربعة موضوعات، يطلب فيه إلى الطالبة أن تكتب في موضوع واحد فقط من الموضوعات الأربعة، سواء تكتبته في شكل قصّة أو مقال أو خاطرة أو سيرة ذاتيّة، غيريّة - أو مسرحيّة، أما السؤال الثاني فيطلب إلى الطالبة أن تكتب في موضوع حرّ من اختيارها، وذلك في أيّ شكل من أشكال الكتابة المذكورة، على أن يخالف شكل الكتابة الشكل الذي تكتبته في السؤال الأول (الملحق ر).

#### صدق الاختبار

للتحقّق من صدق الاختبار عُرضَ على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وفي وزارة التربية والتعليم، وفي المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، والمديرية العامة للمناهج، والمديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق ذ)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في: وضوح تعليمات الاختبار، وملاءمة الموضوعات المطروحة في الاختبار لطالبات الصف العاشر الأساسيّ، ودقّة صياغة موضوعات الاختبار، وملاءمة كلّ مؤشّر سلوكيّ للمهارة التي وُضِعَ

لها، ومناسبة الدرجة للمؤشر السلوكي الذي وُضعت له، بالإضافة إلى أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

وبعد الاطلاع على الملاحظات التي أبدتها معظم المحكمين على الاختبار، أُجريت عليه التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات، (الملحق ر) الاختبار في صورته النهائية. وقد عُدَّ الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

#### ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار قامت الباحثة بتطبيقه في صورته النهائية على عينة استطلاعية قوامها (20) طالبة، أُختيرت عشوائيًا من خارج أفراد الدراسة من مدرسة زبيدة أم الأمين للتعليم الأساسي، وذلك بهدف:

##### 1- حساب الزمن المناسب للاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في الساعة (11,10) دقائق، فكانت أول طالبة أنهت الاختبار الساعة (11,40) دقيقة، وبعدها توالى الطالبات بتسليم أوراق الاختبار، لما آخر طالبة أنهت الاختبار فكانت الساعة (12,20) دقيقة، وبذلك تكون الطالبة الأولى استغرقت (30) دقيقة، بينما استغرقت آخر طالبة (70) دقيقة، وبهذا تم أخذ المتوسط الحسابي بين أول طالبة أنهت الاختبار (30) دقيقة وآخر طالبة أنهت الاختبار (70) دقيقة، حيث كان المتوسط بينهما (50) دقيقة.

##### 2- حساب ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار أعادت الباحثة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول على العينة نفسها، وقد تم التحقق من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، ومن ثم تم



حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، إذ بلغ (0.77)، واعتُبرت هذه القيمة ملائمةً لغايات هذه الدراسة.

ولحساب ثبات تصحيح الاختبار استخدمت الباحثة معادلة ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط بين تصحيح الباحثة والمعلمة المصححة (0.83) وهو معامل ارتباط مرتفع؛ مما يدل على أن التصحيح بين المصححين مستقر.

### تطبيق الاختبار

طُبِّق اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي على أفراد الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- طُبِّق الاختبار القبلي بتاريخ 2012/4/15 على المجموعتين التجريبية والضابطة، في حين طُبِّق الاختبار البعدي على المجموعتين بتاريخ 2012/5/16. وقد أشرفت الباحثة بنفسها على تطبيق الاختبارين.

- وُضِّح الهدف من الاختبار وتعليماته للطالبات (الملحق ر).

### تصحيح الاختبار

قام بتصحيح هذا الاختبار معلّمتان من معلّمت اللغة العربية، إحداهما من مدرسة روي للبنات للتعليم ما بعد الأساسي، صَحَّحت اختبار المجموعة الضابطة (القبلي والبعدي)، والأخرى من مدرسة القرم للتعليم الأساسي صَحَّحت اختبار المجموعة التجريبية (القبلي والبعدي)، بالإضافة إلى تصحيح الباحثة للمجموعتين (للتجريبية والضابطة) القبلي والبعدي (الملحق ز)، وذلك بعد تزويد المعلّمتين بقائمة معايير تصحيح الاختبار، مع الدرجة المستحقة لكل معيار (الملحق س)، وذلك على النحو الآتي:

- كل ورقة إجابة صُحِّحت مرتين، حيث قامت المعلّمة المصحّحة بتصحيح الورقة اعتمادًا على قائمة معايير تصحيح الاختبار مع الدرجة المستحقّة لكلّ معيارٍ في ورقة خارجية، وبعد الانتهاء من التصحيح أعيدت جميع الأوراق للباحثة.

- قامت الباحثة بعد تسلمها لأوراق الاختبار والورقة الخارجية المثبت فيها الدرجات، بإعادة تصحيح تلك الأوراق مرة ثانية بالاعتماد على قائمة معايير تصحيح الاختبار، ووضع الدرجة المستحقّة -أيضًا- في ورقة خارجية.

- بعد الانتهاء من تصحيح المعلّمة والباحثة، قامت الباحثة بتفريغ تلك العلامات على نموذج أعدّ لهذه الغاية، وبهذا أصبح لكلّ ورقة إجابة علامتان، حُسِبَت المتوسطات الحسابية لعلامتي كلّ ورقة إجابة، ووُضِعَت العلامات النهائية في نموذج خاصّ أعدّ لهذه الغاية؛ تمهيدًا لإجراء التحليلات الإحصائية.

#### قائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية

أُشْتُقَت معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية من قائمة مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية، وعُرضت مع اختبار الكتابة الإبداعية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين؛ لإبداء آرائهم فيها (الملحق ذ).

وبعد الاطلاع على الملاحظات التي أبدتها معظم المحكّمين على القائمة، أُجريت عليها التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات، (الملحق س) القائمة في صورتها النهائية.

#### موضوعات القراءة الإضافية

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بعرض مجموعة من نصوص القراءة الإضافية، جُمِعَت من مراجع مختلفة في فنون الكتابة الإبداعية: (القصة، والمقال، والخاطرة، والسيرّة،

والمسرحية)، بعد أن أعادت طباعتها جميعاً؛ لتكون بمواصفات معينة من حيث توحيد حجم الخط ونوعه، وتصويب الأخطاء اللغوية والإملائية الواردة فيها، على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في كليات التربية في جامعة اليرموك بالأردن، وجامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى، وفي وزارة التربية والتعليم، وفي المديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق ش)، حيث طُلب إليهم إيداء آرائهم في الموضوعات من حيث: مدى ملاءمتها لطالبات الصف العاشر، وعدد الحصص التي يقترحون لتدريسها، بالإضافة إلى أية مقترحات أخرى يرونها مناسبة سواء بالإضافة أو للجذف أو التعديل.

وبعد الاطلاع على الملاحظات التي أبدتها معظم المحكمين على نصوص القراءة الإضافية، والأخذ بتلك الملاحظات، عدّ ذلك بمثابة الموافقة عليها، حيث بلغ عددها تسعة نصوص (الملحق ص).

### إجراءات تنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية

اتّبعَت الباحثة لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية، الخطوات الآتية:

1- أعدت قائمتين: إحداهما بمهارات القراءة للناقدة، والأخرى بمهارات الكتابة الإبداعية مع مؤشراتهما السلوكية، بالاطلاع على الأدب السابق ذي الصلة، وعرضهما على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقهما.

2- بناء أداتي الدراسة (اختبار القراءة للناقدة، واختبار الكتابة الإبداعية)، وإجراء معاملات الصدق والثبات اللازمة حسب الأصول.

3- حصر موضوعات القراءة والتعبير في كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر، والاطلاع على الأسئلة المدرجة في موضوعات القراءة، وموضوعات التعبير المتضمنة في الكتاب (وزارة

التربية والتعليم، 2008)، والإطلاع على دليل المعلم إلى كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر؛ لمعرفة عدد الحصص في كل من موضوعات للقراءة والتعبير والقراءة الإضافية؛ حيث كان عدد الحصص المقررة للقراءة الإضافية حصتين في الشهر (وزارة التربية والتعليم، 2006).

4- الحصول على موافقة الجهات المعنية، المتمثلة في: جامعة اليرموك، والمكتسب الفني للدراسات والتطوير، والمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط؛ لتطبيق التجربة في العام الدراسي 2011/2012، (الملحق ض) وقد تم اختيار مدرستي: القرم للتعليم الأساسي، وأسماء بنت أبي بكر للتعليم الأساسي قصدياً؛ لقربهما من مكان إقامة الباحثة، واختيار أفراد الدراسة عشوائياً من هاتين المدرستين، وقد آثرت الباحثة تطبيق التجربة في مدرستين مختلفتين؛ تجنباً لانتقال أثر التدريب. قُسمت الباحثة أفراد الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية من مدرسة القرم للتعليم الأساسي، ومجموعة ضابطة من مدرسة أسماء بنت أبي بكر للتعليم الأساسي.

5- تطبيق اختباري القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة من خارج أفراد الدراسة في مدرسة زبيدة أم الأمين للتعليم الأساسي، وإعادة تطبيقهما على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول؛ للتحقق من مدى ثبات الأداتين، قبل البدء بتطبيق التجربة على أفراد الدراسة.

6- تحديد أفراد الدراسة (56) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في المدرستين المذكورتين، قُسمن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (29) طالبة من مدرسة القرم للتعليم الأساسي، ومجموعة ضابطة وعددها (27) طالبة من مدرسة أسماء بنت أبي بكر للتعليم الأساسي، من أصل (33) طالبة، تم استبعاد ست طالبات؛ لعدم تقديمهن لأحد الاختبارين: القبلي/البعدي.

7- عقد لقاءات مع معلّمة المجموعة التجريبية، والاتفاق معها على إعطاء حصّة دراسية

لكل موضوع من موضوعات القراءة الإضافية، تدرس الطالبات خلالها تسعة موضوعات من موضوعات القراءة الإضافية، وثلاثة موضوعات من موضوعات التعبير الكتابي الإبداعي، يتم التركيز في مناقشة موضوعات القراءة الإضافية على مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، تسبقها حصّة نظرية يتم فيها توضيح ومناقشة هذه المهارات، وذلك قبل البدء بتنفيذ تدريس الموضوعات، كان هذا هو المتفق عليه مع المعلّمة المتعونة، إلا أنه نظراً لظروف طرأت لها؛ اضطرّت الباحثة إلى أن تقوم بنفسها بتنفيذ التجربة، القائمة على طريقة الحوار والمناقشة، والتعلّم التعاوني، وأسلوب المجموعات، والعصف الذهني. أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تركّ تدريسها للمعلّمة بالطريقة الاعتيادية المشار إليها في وثيقة التقويم.

8- حدّدت المدة الزمنية لتطبيق التجربة ضمن للفترة ما بين 2012/4/21 - 2012/5/13، وتمّ وضع الخطة الدراسية لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية والكتابة الإبداعية (الملحق ط).

9- طبّق اختبار القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية على أفراد الدراسة قبلًا، وتمّ الاحتفاظ بدرجات الطالبات على هاتين الأداتين؛ تمهيداً لمقارنتها مع نتائج التطبيق البعدي لاحقاً.

10- تركّت موضوعات القراءة الإضافية عند المعلّمة المتعونة؛ لتوزّعها على الطالبات قبل يوم من تنفيذ تدريس كل موضوع من تلك الموضوعات؛ ليقرأنها قراءة خارجية في المنزل، ويلخصنها (الملحق ظ)، ويحدّدن مهارات القراءة الناقدة المتوافرة فيها، وذلك بعد توضيح المعلّمة (الباحثة) لهن مهارات القراءة الناقدة ومهارات الكتابة الإبداعية المستهدفة في الدراسة؛ تمهيداً لمناقشتهن فيها في اليوم الثاني مباشرة، من حيث: الفكرة الرئيسية،

والأفكار للجزئية، ومعاني المفردات، ومهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية للمتوافرة

في النص، بالإضافة إلى الفن الأدبي الذي ينتمي إليه النص (الملحق غ).

11- طبق الاختبار البعدي للقراءة الناقدة والكتابة الإبداعية بعد الانتهاء من تدريس موضوعات

القراءة الإضافية، ومقارنة نتائجهما بالتطبيق القبلي؛ تمهيداً لمعالجة البيانات واستخراج

النتائج.

### دليل المعلمة في تنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء دليل للمعلمة، يوضح كيفية تنفيذ تدريس

نصوص للقراءة الإضافية، التي تهدف للباحثة من خلالها تحسين مهارات القراءة الناقدة والكتابة

الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي؛ ليكون مرشداً لها في تعرف تلك المهارات،

وتدريب الطالبات عليها.

تضمن الدليل الهدف العام، والأهداف الخاصة لكل من مهارتي: القراءة الناقدة والكتابة

الإبداعية، والمحتويات التعليمية المتمثلة في نصوص القراءة الإضافية، واستراتيجيات التدريس،

والوسائل التعليمية المستخدمة، وأساليب التقويم واستراتيجياته، والفئة المستهدفة، والزمن المقترح

في تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية، بالإضافة إلى موضوعات القراءة الإضافية (الملحق

ص)، وموضوعات التعبير الكتابي الإبداعي.

عرضت الباحثة الدليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة

العربية وأساليب تدريسها في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي وزارة التربية والتعليم،

وفي المديرية العامة للمناهج، وفي المديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق ع)،

حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم فيه من حيث: محتواه، وطريقة السير في تنفيذ تدريس النصوص،

ودقة الصياغة اللغوية، بالإضافة إلى أية مقترحات أخرى سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

وبعد الاطلاع على الملاحظات التي أبدتها معظم المحكمين على الدليل، أُجريت عليه التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات، وأضيف إليه جدول الخطة الدراسية لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية حسب ما أشار إلى ذلك المحكمون (الملحق غ) .

### إجراءات التكافؤ

للتحقّق من تكافؤ مجموعتي الدراسة لأدائهما في اختباري القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية مدار البحث، ولتحديد نقطة البداية في هذين المتغيّرين قبل تطبيق تدريس موضوعات للقراءة الإضافية على طالبات المجموعة التجريبية، طبّقت الباحثة الاختبارين القبليّين للقراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، على أفراد الدراسة، على النحو الآتي:

#### أولاً- اختبار القراءة الناقدة

للتحقّق من تكافؤ المجموعتين في مهارات القراءة الناقدة، طبّق اختبار القراءة الناقدة عليهما، ثم أُستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وأجري اختبار "ت" لمعرفة لئلا المجموعة (التجريبية، والضابطة). والجدول (1) يبيّن ذلك.

#### جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات "ت" لأثر المجموعة على الاختبار القبلي للقراءة الناقدة

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التمييز بين الحقائق والأراء	تجريبية	29	2.74	1.781	-493	54	.624
	ضابطة	27	3.02	2.400			
التفريق بين الأسباب والنتائج	تجريبية	29	2.60	2.285	-516	54	.608
	ضابطة	27	2.89	1.805			
تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	تجريبية	29	2.93	2.073	-762	54	.450
	ضابطة	27	3.37	2.243			

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تحديد أغراض المؤلف وأهدافه	تجريبية	29	3.43	1.528	1.628	54	.109
	ضابطة	27	2.78	1.470			
كشف تحيز المؤلف	تجريبية	29	2.40	1.508	.252	54	.802
	ضابطة	27	2.30	1.463			
تقويم المقروء	تجريبية	29	.19	.507	-.911	54	.366
	ضابطة	27	.30	.347			
للقراءة الناقدة	تجريبية	29	14.29	6.190	-.221	54	.826
	ضابطة	27	14.65	5.803			

يبين الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) لأداء أفراد الدراسة في

الاختبار القبلي للقراءة الناقدة في جميع المهارات وفي القراءة الناقدة ككل، تعزى لأثر المجموعة (التجريبية، والضابطة)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الدراسة.

#### ثانيًا- اختبار الكتابة الإبداعية

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في الكتابة الإبداعية، طُبّق اختبار الكتابة الإبداعية عليهما، ثم أُستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وطُبّق اختبار "ت" لمعرفة أثر المجموعة (التجريبية، والضابطة). والجدول (2) يوضح ذلك.

#### جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المجموعة على الاختبار القبلي للكتابة الإبداعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإبداعية س 1	تجريبية	29	21.67	13.726	54	.918
	ضابطة	27	21.33	10.606		
الإبداعية س 2	تجريبية	29	18.60	13.145	54	.988
	ضابطة	27	18.56	9.513		
الإبداعية كلي	تجريبية	29	40.28	25.849	54	.949
	ضابطة	27	39.89	18.541		



يبين الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) لأداء أفراد الدراسة

في الاختبار القبلي للكتابة الإبداعية في السؤال الأول والثاني والكلّي، تعزى لأثر المجموعة (التجريبية، والضابطة)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الدراسة.

### تصميم الدراسة

استخدمت هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يتكوّن من مجموعتين متكافئتين

(تجريبية، وضابطة)، واختبار قبلي وبعدي في متغيري القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية.

### متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل:

طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية.

المتغير التابع:

أ- مهارة القراءة الناقدة.

ب- مهارة الكتابة الإبداعية.

### المعالجة الإحصائية

وللإجابة عن السؤال الأول أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لأداء أفراد الدراسة على الاختبار، وتحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمهارات، وتحليل

التباين الأحادي للاختبار ككل.

وللإجابة كذلك- عن السؤال الثاني أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات

للمعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار، وتحليل التباين الأحادي المصاحب.

## الفصل الرابع

### عرض نتائج الدراسة

هدفت الدراسة تقصي أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان. وفيما يأتي عرضٌ للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء سؤالها:

#### أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ينصُّ السؤال الأول على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين أداء طالبات المجموعة التجريبية وأداء طالبات المجموعة الضابطة، تعزى لطريقة التدريس (المعتمدة في الدراسة/ الاعتيادية) في تحسين مهارات القراءة الناقدة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار القراءة الناقدة تبعاً لمتغير للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول أدناه يوضّح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد  
الدراسة على اختبار القراءة الناقدة تبعاً لمتغير المجموعة

العدد	المتوسط المعدل	البعدي		القبلي		المجموعة	المهارات
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
29	4.16	2.22	4.07	1.78	2.74	تجريبية	التمييز بين
27	3.77	1.75	3.87	2.40	3.02	ضابطة	الحقائق
56	3.97	1.99	3.97	2.09	2.88	المجموع	والآراء
29	4.25	2.27	4.19	2.28	2.60	تجريبية	التفريق بين
27	2.83	1.56	2.89	1.80	2.89	ضابطة	الأسباب
56	3.54	2.05	3.56	2.05	2.74	المجموع	والنتائج
29	4.69	1.68	4.72	2.07	2.93	تجريبية	تحديد أوجه
27	3.43	1.89	3.39	2.24	3.37	ضابطة	الشبه وأوجه
56	4.06	1.89	4.08	2.15	3.14	المجموع	الاختلاف
29	4.39	2.27	4.38	1.53	3.43	تجريبية	تحديد أغراض
27	3.10	1.50	3.11	1.47	2.78	ضابطة	المؤلف
56	3.74	2.02	3.77	1.52	3.12	المجموع	وأهدافه
29	3.80	1.95	3.879	1.51	2.40	تجريبية	كشف تحيز
27	3.01	1.31	2.926	1.46	2.30	ضابطة	المؤلف
56	3.41	1.73	3.420	1.47	2.35	المجموع	
29	2.16	2.17	2.07	.51	.19	تجريبية	تقويم المقروء
27	1.46	1.20	1.56	.35	.30	ضابطة	
56	1.81	1.77	1.82	.44	.24	المجموع	
29	23.44	7.58	23.31	6.19	14.29	تجريبية	القراءة الناقدة
27	17.60	5.91	17.74	5.80	14.65	ضابطة	
56	20.52	7.32	20.63	5.95	14.46	المجموع	

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار القراءة الناقدة حسب متغير

المجموعة (تجريبية، ضابطة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم

استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمهارات جدول (4) وتحليل التباين الأحادي

للاختبار ككل جدول (5).

#### جدول (4)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الطريقة على مهارات اختبار القراءة الناقدة

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارات	مصدر التباين
.426	.646	1.936	1	1.936	التمييز بين الحقائق والآراء	الطريقة
.009	7.500	25.430	1	25.430	التفريق بين الأسباب والنتائج	هولنج-468
.004	8.937	20.052	1	20.052	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	ح-008
.016	6.293	21.050	1	21.050	تحديد أغراض المؤلف وأهدافه	
.071	3.397	8.002	1	8.002	كشف تحيز المؤلف	
.136	2.299	6.114	1	6.114	تقويم المقروء	
		2.999	48	143.941	التمييز بين الحقائق والآراء	الخطأ
		3.391	48	162.755	التفريق بين الأسباب والنتائج	
		2.244	48	107.697	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	
		3.345	48	160.548	تحديد أغراض المؤلف وأهدافه	
		2.355	48	113.052	كشف تحيز المؤلف	
		2.660	48	127.669	تقويم المقروء	

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارات	مصدر التباين
			55	218.210	التمييز بين الحقائق والآراء	الكلّي
			55	230.531	التفريق بين الأسباب والنتائج	
			55	196.888	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	
			55	224.982	تحديد أغراض المؤلف وأهدافه	
			55	163.888	كشف تحيز المؤلف	
			55	172.214	تقويم المقروء	

يثبتن من الجدول (4) الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر الطريقة في مهارات التفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلف وأهدافه. بينما لم تظهر فروق في باقي المهارات، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

#### جدول (5)

تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة على اختبار القراءة الناقدة ككل

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر
.000	45.727	1164.807	1	1164.807	القبلي (المصاحب)
.000	18.730	477.114	1	477.114	الطريقة
		25.473	53	1350.085	الخطأ
			55	2948.625	الكلّي

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر الطريقة حيث بلغت قيمة  $F$  (18.730) وبدلالة إحصائية (0.000)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

#### ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وينص السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين أداء طالبات المجموعة التجريبية وأداء طالبات المجموعة الضابطة، تعزى لطريقة التدريس (المعتمدة في الدراسة/ الاعتيادية) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية؟  
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعية تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

#### جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعية تبعاً لمتغير المجموعة

العدد	المتوسط المعدل	البعدي		القبلي		المجموعة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
29	60.28	16.27	60.38	25.85	40.28	تجريبية
27	49.31	17.25	49.20	18.54	39.89	ضابطة
56	54.80	17.53	54.99	22.42	40.09	المجموع

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعية حسب متغير

المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب جدول (7).

### جدول (7)

تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة على اختبار الكتابة الإبداعية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر
.000	67.068	8462.250	1	8462.250	القبلي (المصاحب)
.001	13.314	1679.893	1	1679.893	الطريقة
		126.174	53	6687.207	الخطأ
			55	16895.746	الكلّي

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر الطريقة،

حيث بلغت قيمة ف (13.314) وبدلالة إحصائية (0.001)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية تقصي أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان.

ويتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تمّ للحصول عليها وفقاً لسؤالي الدراسة، وتُقدّم الباحثة النتائج المتعلقة والتفسيرات للمحتمة المناسبة والأكثر ارتباطاً بإجراءات التنفيذ التي طُبِّقَت وأُتُبِعَت، مع الأخذ بالاعتبار العوامل للمحتمة المؤثرة في متغيرات الدراسة، وتدعيم التفسيرات بآراء الخبراء والمتخصصين، ومقارنة ذلك مع نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة.

#### أولاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر الطريقة في مهارات: التفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلف وأهدافه، بينما لم تُظهر التحليلات الإحصائية فروقاً في مهارات: التمييز بين الحقائق والآراء، وكشف تحيز المؤلف، وتقويم المقروء، وكانت الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية، إلى أن طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية التي تمثّلت في الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني وأسلوب المجموعات والعصف الذهني، مع التركيز فيها على مهارات القراءة الناقدة المستهدفة في الدراسة، قد أحدثت تأثيراً



إيجابياً لدى الطالبات؛ مما أدى ذلك إلى تحسين تلك المهارات والمؤشرات السلوكية للدالة عليها، والتي تضمنتها موضوعات القراءة الإضافية، على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

وربما يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى أن تدريب الطالبات على مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها من خلال نصوص الموضوعات القرائية الإضافية جاء بشكل مكثف ومتتابع، ومعروف أن الطالب إذا ما استمر على القراءة وواظب عليها فإن ذلك يساعده على القراءة الفاحصة الناقدة، لا سيما وأنه كان يُطلب إلى الطالبات تحديد واستخراج مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية المتضمنة فيها.

وقد تعكس هذه النتيجة أهمية القراءة الإضافية في إكساب الطالبات المهارات المتضمنة في مجال القراءة الناقدة، وتشير النتيجة إلى أن طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية ومناقشتها مع الطالبات، وتنويع طرق المناقشة وعدم الاكتفاء بطريقة واحدة، قد ساعد على تفاعلهن في تلك المناقشة، مما انعكس إيجاباً على اكتسابهن تلك المهارات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج معظم الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات القراءة الناقدة وتحسينها، كدراسة كل من: رابعة (2010)، والعبد الله (2007)، وأبو الهيجاء والسعدي (2003)، وموسى (1994)، ومرزوق (1987)، ومحمد (1986)، وكوبياشي (Kobayashi, 2009)، وكوبياشي (Kobayashi, 2007)، وهامفري (Hamfri, 2006) وشرايبر (Schreiber, 2003) وكومبس (Combs, 1992). وتختلف مع بعضها، كدراسة كل من: الحربي (2004)، ومصطفى (1989) التي أشارت إلى تدني مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة.

## ثانيًا- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر الطريقة، حيث بلغت قيمة ف ( 13.314) وبدلالة إحصائية (0.001)، وجاءت الفروق لصالح للمجموعة التجريبية.

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية، إلى أن طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية قد أسهمت في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية، وربما أحدثت أيضًا تأثيرًا إيجابيًا لدى الطالبات؛ أنت إلى تحسين تلك المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، التي تضمنتها موضوعات القراءة الإضافية؛ حيث عُرضت عليهن موضوعات قرائية مختلفة، مثلت فنون الكتابة الإبداعية الآتية: (القصّة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحية)، وكلُّ فنٍّ من هذه الفنون له معايير الخاصة به، وإن كان بعض هذه المعايير يمثل قاسمًا مشتركًا بين هذه الفنون. وهذا يعكس أن للقراءة الإضافية دورًا في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية؛ فهي تثري الحصيلة اللغوية، وتتمّي بالتالي القدرة على التعبير بأسلوب جيّد (حبش، 2009)؛ لذا فهي سبب رئيسي في الجودة التعبيرية؛ حيث إنَّ عدم الاهتمام بممارسة القراءة الإضافية ينتج عنه فقر في المفردات اللغوية، وضحالة في التفكير، وشح في المعاني، وتدنُّ في الأساليب (البجة، 1999). إضافة إلى ما ذكر فقد تعرّضت طالبات المجموعة التجريبية إلى التدريب على كيفية كتابة بعض هذه الفنون، كفن: القصّة، والمقال، والخاطرة، من خلال موضوعات التعبير الكتابي الإبداعي التي كلّفن بالكتابة فيها. كلُّ ذلك أسهم في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي لم تتعرّض لأيّ تدريب ممّا ذكر.

وقد تعكس هذه النتيجة أهميّة القراءة الإضافية في إكساب الطالبات المهارات المتضمنة في مجال الكتابة الإبداعية، وتشير النتيجة إلى أن طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية

ومناقشتها مع الطالبات، ومناقشة مدى توافر معايير الكتابة الإبداعية فيها قد ساعد على

اكتسابهن لتلك المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج معظم الدراسات التي أشارت إلى تحسن فسي مهارات

الكتابة الإبداعية، كدراسة كل من: رابعة (2010)، المحمود (2008)، تميم (2007)، موسى

(2002)، العبيدي (1429 / 1430 هـ)، وكوياشي (Kobayashi, 2009).

## التوصيات

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتي:

- توفير مساحة أكبر في مناهج اللغة العربية لتدريس القراءة الناقدة؛ باعتبارها أداة الطالب المعاصر في تحرّي الحقائق، وملاحقة المعرفة المتجددة.
- ضرورة اهتمام مؤلفي مناهج اللغة العربية عند تخطيطها بالنشاطات اللغوية، والأساليب التي تحسّن مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى الطلبة.
- إخضاع معلمي اللغة العربية إلى برامج تدريبية، تقوم على توظيف استراتيجيات مقصودة، تسهم في إكسابهم مهارات تدريس القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، وتوجيههم إلى تنوع أساليب تدريسهم، بحيث تفتح تلك الأساليب المجال أمام الطلبة في إبداء آرائهم، وتقديم نقدهم المدعّم بالأدلة والشواهد، وإصدار أحكامهم بموضوعية، كما تفتح المجال أمام الطلبة لإنتاج الكتابة الإبداعية في فنونها المختلفة.
- إفساح المجال للطلبة للكتابة بحرية وبكثرة؛ حتى يتسنى لهم التدريب الكافي على ممارسة المهارات الكتابية الإبداعية.
- توجيه اهتمام الباحثين والقائمين على برامج تعليم القراءة بالمراحل التعليمية المختلفة بأهمية إجراء المزيد من الدراسات حول القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، وتجريب المزيد من المداخل والاستراتيجيات لتحسين مهارات الطلبة فيها.
- إجراء دراسات أخرى مشابهة للدراسة الحالية؛ للكشف عن أثر الجنس، واتجاه الفروق في تأثير القراءة الإضافية على مهارات اللغة الأخرى كالاستماع، والتحدث.

## قائمة المراجع

### أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي. (2004). موسوعة التدريس- الجزء الرابع. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2007). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جبين، عطا وعيدروس، أسماء. (2010). تجربة تطبيق برنامج الكورت (CORT) في مادة اللغة العربية على طلبة الصفوف (8-10) في سلطنة عُمان. ورقة مقّمة إلى ندوة اللغة العربية الأولى: التجارب العالمية في تعلّم اللغة العربية وتعليمها. وزارة التربية والتعليم، مسقط: سلطنة عُمان، 22-24 فبراير، 2010.

أبو الضبعات، زكريا. (2007). طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار الفكر.

أبو غربية، إيمان. (2008). الإبداع التربوي. عمان: دار البداية.

أبو الهيجاء، خلدون والسعدي، عماد. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق، 19 (1)، 129-182.

أحمد، محمد. (1986). طرق تعليم اللغة العربية (ط5). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

البجة، عبد الفتاح. (1999). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة: المرحلة الأساسية العليا. عمان: دار الفكر.

للجنة، عبد الفتاح. (2000). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة: المرحلة

الأساسية الدنيا. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

للجنة، عبد الفتاح. (2002). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عمان: دار الفكر

للطباعة والنشر والتوزيع.

بدير، كريم، وصادق، إميل. (2003). تنمية المهارات اللغوية للطفل (ط2). القاهرة: عالم

الكتب.

بدران، عبد المنعم. (2008). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية. كفر الشيخ:

العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

للبيكور، حسن والنعانة، إبراهيم وصالح، محمود. (2010). فن الكتابة وأشكال التعبير.

عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

تميم، راجح. (2007). الكتابة الإبداعية. العين: دار الكتاب الجامعي.

النل، شادية. (1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي

لدى طلبة الصف الثامن. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، 8(4)،

44-9.

للنل، شادية ومقدادي، محمد. (1989). دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب

قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي. المجلة التربوية، 20(6)، 273-285.

جانب الله، علي ومكاوي، سيد وعبد الباري، ماهر. (2011). تعليم القراءة والكتابة: أسسه

وإجراءاته التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جابر، وليد. (2002). تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار الفكر

للطباعة والنشر والتوزيع.

الجراح، ريماء. (1997/1996). مدى توافر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة في كتب

المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية وممارسة

المعلمين لهذه الأسئلة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية والفنون، جامعة

اليرموك، الأردن.

جروان، فتحي. (2004). الموهبة والتفوق والإبداع (ط2). عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي. (2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط3). عمان: دار الفكر.

الجمبلاطي، علي والتوانسي، أبو الفتوح. (1975). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية

والتربية الفنية. (ط2). القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

الجهني، عبد الله. (2006). مدى تضمين مهارات القراءة الناقدة في أسئلة كتب القراءة

والمطالعة للمرحلتين المتوسطة والثانوية ودرجة ممارسة معلمي اللغة العربية

لهذه المهارات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

الحاجي، علي. (2003). واقع القراءة الحرة لدى الشباب في دول مجلس التعاون الخليجي

"دراسة نظرية وميدانية". الرياض: مكتب التربية العربي.

الحارثي، إبراهيم. (2003). تعليم التفكير (ط3). الرياض: مكتبة الشقري.

الحارثي، إبراهيم. (2009). أنواع التفكير (ط2). القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

حبش، زينب. (2009). أهمية القراءة الحرة ودور وزارة التربية والتعليم في هذا المجال.

استرجع بتاريخ 2009/5/4 من المصدر

<http://www.zeinab-habash.ws/education/essays/improtanceof.htm>

حبيب الله، محمد. (1997). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان:

دار عمان.

الحربي، ممدوح. (2004). تقويم مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في

السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الحلاق، علي. (2005). أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في مهارات

تنمية التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية

للدراسات العليا.

الحلاق، علي. (2007). اللغة والتفكير الناقد: أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية. عمان:

دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحيلواني، ياسر. (2003). تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر

والتوزيع.

خاطر، محمود والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد وطعيمة، رشدي وشحاته، حسن.

(1983). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات

التربوية الحديثة (ط2). بيروت- لبنان: المكتبة الأموية.

خاطر، محمود وشحاته، حسن وعزازي، عدلي. (1990). المدخل إلى تدريس اللغة العربية

والتربية الدينية (ط7). القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع.

الخروصي، سعادة. (2002). تقويم دور معلمي اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الناقدة

لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية

التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.



الخروصي، سعادة. (2010/2009). تنمية تدريس مهارات آليات القراءة النقدية لدى معلمي

اللغة العربية في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان: مقارنة تربوية لغوية. أطروحة

دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بلي ملال، جامعة السلطان

مولاي سليمان.

خصاونة، رعد. (2008). أسس تعليم الكتابة الإبداعية. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر

والتوزيع، وعمّان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

الخصيبي، غالية. (1997). موضوعات القراءة في كتب المطالعة والنصوص بالمرحلة

الثانوية: دراسة تحليلية نقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية

والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس.

خضر، محمد. (2002). أثر استخدام استراتيجيات مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة

الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية إربد الأولى.

رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

للخطيب، أحمد وحسنين، نبيل. (2011). مهارات الكتابة والتعبير. عمّان: دار كنوز المعرفة

العلمية للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه والوائل، سعاد. (2003). الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية. عمّان:

دار الشروق للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه والوائل، سعاد. (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. إربد-

الأردن: عالم الكتب الحديث.

الدليمي، طه والوائل، سعاد. (2005). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. عمّان:

دار الشروق للنشر والتوزيع.

- رابعة، إسماعيل. (2010). تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الرابعة، محمد. (2007). أثر استراتيجية "التفكير بصوت مسموع" و "أسلوب التفكير" في تطوير مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الريش، خالد. (2003). القراءات الخارجية للتلاميذ: موضوعاتها، معوقاتها، أثرها. الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفية.
- الرواحية، زمزم. (2010). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في اكتساب مهارات الفهم القرألي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الرويلي، محمد. (2008). تشخيص مستويات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.
- ريان، محمد. (2006). استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبيه: دليل المعلم في التعليم والتعلم. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، وعمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش. (1987). تنمية الإبداع في تدريس العلوم. عمان: جمعية المطابع التعاونية.

السخني، أيمن. (2008). تصميم برنامج تعليمي قائم على الكورت والكشف عن أثره في فهم

المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، أطروحة

دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

سعودي، علاء الدين. (2009). استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الفهم القرائي

والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الحادي

والعشرين: تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة. الجمعية المصرية

للمناهج وطرق التدريس، 3، 1073-1160 .

السويدي، وضحي. (1995). القراءة للحرّة: كيف ننميها لدى الأطفال؟ مجلة للتربية: اللجنة

الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 24(115)، 178-182.

السيد، عزيزة وفرغلي، يحيى. (2002). مهارات القراءة والكتابة وتنمية التفكير. مجلة الطفولة

والتنمية، 2(8)، 53-72.

السيد، محمود. (1988). تعليم اللغة بين الواقع والطموح. دمشق: دار طلاس للدراسات

والترجمة والنشر.

السيد، محمود. (بدون تاريخ). في قضايا اللغة التربوية. الكويت: وكالة المطبوعات.

شحاته، حسن (1986). معالم تربوية: القراءة (ط2). مؤسسة الخليج العربي.

شحاته، حسن. (1992). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية

اللبنانية.

شحاته، حسن. (1993). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. القاهرة: الدار المصرية

اللبنانية.

الشرعة، نائل ومحمد، فارس. (2004). أثر القراءة للناقدة على التعبير الكتابي لدى طلاب

للسف العاشر الأساسى. دراسات العلوم للتربوىة، 3(1)، 33-49.

الشعبى، محمد. (2001). أثر استخدام التدريس التبادلى فى تنمية بعض مهارات القراءة للناقدة

لدى طلاب اللغة العربىة بكلية التربية بنزوى- سلطنة عمان. مجلة البعث فى

التربىة وعلم النفس، 15(1)، 28-61.

شناق، رابعة. (2000). دراسة تجريبىة لأثر التكامل اللغوى على التعبير الكتابى لدى طالبات

السف الأول الثانوى فى مدرسة عىن جالوت الثانوىة للبنات. رسالة ماجستير غير

منشورة. جامعة اليرموك، إربد- الأردن.

الشنطى، محمد. (1989). فن التحرى العربى- ضوابطه وأنماطه. الرياض: مطابع الفرزدق

التجارية.

الشوابكة، داود والفار، مصطفى. (2001). المهارات الأساسية فى الفنون الكتابىة. عمان:

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزىع.

شىخلى، عبد القادر. (1983). فن الكتابة. مجلة أفكار، 67(6)، 54-58.

الصارمى، عبدالله وإبراهىم، على. (2004). القدرة على الاستىعاب القرائى وعلاقتها بمتغىرات

الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثانى الثانوى بسلطنة عمان.

مجلة العلوم التربوىة والنفسىة، 5(4)، 233-249.

صبحى، تىسىر وقطامى، يوسف. (1992). مقدمة فى الموهبة والإبداع. بیروت:

المؤسسة العربىة للدراسات والنشر.

الصقر، غصاب. (2007). أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة

الصامتة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. رسالة

ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية

للدراسات العليا.

صلاح، سمير والرشيدي، سعد. (1999). التدريس العام وتدرّيس اللغة العربية. الكويت:

مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الصوص، سمير. (2003). أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة

الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة للصف التاسع الأساسي. رسالة دكتوراه غير

منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن.

طافش، محمود. (2004). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. عمان: دار الفرقان

للنشر والتوزيع.

طافش، محمود. (2004). تعليم التفكير: مفهومه أساليبه مهاراته. عمان: دار جبهة للنشر

والتوزيع.

ظافر، محمد والحمادي، يوسف. (1984). التدريس في اللغة العربية. الرياض:

دار المريخ للنشر.

اللاظفيري، محمد. (2006). فن الاتصال اللغوي ووسائل تنميته. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر

والتوزيع.

عابد، رسمي. (2008). ضعف التحصيل الدراسي: أسبابه وعلاجه. عمان: دار جرير للنشر

والتوزيع.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2007) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق

(ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009) فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية

والتطبيق. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، وعمّان: جدارا للكتاب

العالمي للنشر والتوزيع.

العامري، عيسى. (2008). مهارات التعبير الكتابي اللازمة لطلاب التعليم الأساسي ومدى

تمكنهم منها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الدول العربية، منظمة التربية

والثقافة والعلوم، قسم الدراسات التربوية.

العبد الله، محمود. (2007). أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا. عمان: جدارا

للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر. (2009). فاعلية استراتيجيات التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي

لتلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس: الجمعية المصرية

للمناهج وطرق التدريس، (145)، 75-114.

عبد الباري، ماهر. (2010). الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة،

والتقويم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الحميد، أماني. (2001). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة

الناقدة واكتساب أنماط السلوك للتعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث

الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة: للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 16-62.

عبد الحميد، عبدالله. (1996). تنمية مهارة التلخيص لدى طلاب المرحلة الأساسية: دراسة

تجريبية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (35)، 17-29.

عبد الحميد، عبد الحميد. (2001). العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الكتابي

لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة

والمعرفة، (7)، 1-38.

عبد الحميد، عبد الحميد. (2001). تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة

الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (9)، 205-

241.

عبد الرحيم، سامح. (1998). القراءة الحرة لدى معلمي المستقبل - دراسة ميدانية. مجلة البحث

في التربية وعلم النفس، 11(3)، 48-75.

عبد الرحيم، شاكراً. (1995). الأسباب التي أدت إلى عزوف أبناء المجتمع الخليجي العربي عن

القراءة، وأثر ذلك في حياتهم ومستقبل مجتمعهم وسبل معالجتها. الموسم الثقافي

التربوي - الدورة الثانية، العزوف عن القراءة بين الشباب العربي الخليجي.

الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 27-66.

عبد اللطيف، جمانة والحداد، عبد الكريم. (2004). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب للقرائي

في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مؤتة للبحوث والدراسات.

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 19(1)، 95-132.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد. (2005). مهارات في اللغة

والتفكير (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العبيدي، خالد. (1430/1429). فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات

كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. رسالة دكتوراه. كلية التربية،

جامعة أم القرى. استرجعت بتاريخ 2009/11/22 من المصدر:

<http://www.uqu.edu.sa/page/ar/occo>.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2007). تنمية مهارات التفكير: نماذج

نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العثمان، بسام. (1999). مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي

في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية

التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

العجمية، بتول. (2010). أثر برنامج مقترح في المطالعة الإثرائية في تنمية اتجاهات طالبات

الصف العاشر نحو القراءة الحرة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية،

جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

العجمية، معصومة. (2008/2007). الكتابة بوابة القراءة: دراسة تجريبية على تلاميذ الصف

الرابع الأساسي. مسقط: سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.

عصر، حسني: (2000). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية

والثانوية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عصر، حسني. (2005). الفهم عن القراءة: طبيعته عملياته وتذليل مصاعبه. الإسكندرية:

مركز الإسكندرية للكتاب.

عطاء، إبراهيم. (1987). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: مكتبة النهضة

المصرية.

عطية، جمال. (2002). برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام الحاسب الآلي لطلاب

المرحلة الثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق-

فرع بنها.



عطية، محسن. (2006). الكافي في أساليب تدرس اللغة العربية. عمان: دار الشروق للنشر

والتوزيع.

عطية، محسن. (2008). اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها. عمان: دار المناهج للنشر

والتوزيع.

العقيلي، محمد. (1999). مستوى الأداء في القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي

المتفوقين في اللغة العربية في مدارس محافظة جرش. رسالة ماجستير غير

منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

عكور، رابعة. (2007). أثر استراتيجية "الخريطة الدلالية" في تنمية فهم المقروء بالمبتدئين

الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير

منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عمار، حامد. (1996). دراسات في التربية والثقافة: من مشكلات العملية التعليمية. القاهرة:

مكتبة الدار العربية للكتاب.

عمران، حسن وعمران، محمد. (2009). فعالية برنامج مقترح في اللغة العربية باستخدام

طريقة العصف الذهني لتنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 25(1)، الجزء الثاني، 66-118.

عوض، توفيق. (1985). القراءة الخارجية في المرحلة الثانوية. مجلة المكتبات والعُصوم

العربية، 5(4)، 53-69.

عوض، فائزة. (2002). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي

المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة

والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 16(1)، 23-27.

العياصرة، وليد. (2011). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العياصرة، وليد. (2011). التفكير واللغة. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عيد، زهدي. (2009). فن الكتابة والتعبير. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

فايد، عبد الحميد. (1981). رائد التربية العامة وأصول التدريس (ط4). بيروت: دار الكتاب اللبناني.

فضل الله، محمد. (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (7)، 77-133.

فضل الله، محمد. (2002). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها. القاهرة: عالم الكتب.

فهمي، إحسان. (2002). فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (18)، 62-106.

قطامي، نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف واللوزي، مريم. (2008). للكتابة الإبداعية للموهوبين: النموذج والتطبيق. عمان: دار وائل للنشر.

- القطاونة، سامي. (2004). بناء برنامج تعليمي محوسب وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن وفي اتجاهاتهم نحو القراءة.
- أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الكلباني، زوبنة. (2006). التجربة العمانية في المطالعة الإثرائية - ورقة مقدمة إلى الدورة الوطنية لمشرفي اللغة العربية ومعلميها. سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم: المديرية العامة للمناهج.
- الكنذري، عبد الله وعطاء، إبراهيم. (1996). تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية (ط2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الكوري، عبد الله. (1997). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالجمهورية اليمنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- لافي، سعيد. (2006). القراءة وتنمية التفكير. القاهرة: عالم الكتب.
- مجاور، محمد. (2000). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة: دار للفكر العربي.
- محمد، خلف. (2004). فعالية استراتيجية تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، 33، 15-44.
- محمد، عبد الفتاح. (1986). تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- المحمود، أميرة، (2008). بناء برنامج تعليمي قائم على أساس كورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.
- رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- مذكور، علي. (1991). تدريس فنون اللغة العربية (ط2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- مذكور، علي. (2009). تدريس فنون اللغة العربية: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مرزوق، أحمد. (1987). تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- المرسي، محمد. (2003). القراءة مفهوم وعلاج. المؤتمر العلمي الثالث "القراءة وبناء الإنسان: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. دار الضيافة: جامعة عين شمس، 23-39.
- مصطفى، رياض. (2001). المكتبة المدرسية مركز مصادر التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مصطفى، رياض. (2005). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مصطفى، عبد الله. (2010). مهارات اللغة العربية (ط3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى، فائق. (1989). مدى إتقان طلاب وطالبات الثانوية لمهارات القراءة الناقدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات، جامعة عين شمس.

- مصطفى، فهميم. (1998). القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية (ط2). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- مصطفى، فهميم. (2000). أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مصطفى، فهميم. (2001). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مقداي، فؤاد. (2010). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات الخطب الجدلي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- مقلد، محمد. (1989). مشكلات ضعف الطلاب في التعبير: تشخيص وعلاج. رسالة التربية: دائرة البحوث التربوية بالمديرية العامة للتنمية التربوية، وزارة التربية والتعليم والشباب، سلطنة عُمان، (7)، 125-147.
- مقلد، محمد. (1991). ندوة دراسة عوامل النهوض باللغة العربية في التعليم العام. للمديرية العامة للتنمية التربوية، دائرة تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم والشباب، سلطنة عُمان.
- ملا، بدرية ومطاوعة، فاطمة. (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر، (12)، 21-66.

ملاكو، عثمان. (2010). تصميم برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإبداعي لمعلمي

اللغة العربية في الأردن وقياس درجة تطبيقهم لمهارات البرنامج المعد. أطروحة

دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

المنذري، ريا. (2010). الكشف عن مدى تشجيع أساليب التدريس والتقويم لمهارات الاستخدام

الإبداعي للغة العربية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان. ورقة

مقدمة إلى ندوة اللغة العربية الأولى: التجارب العالمية في تعلم اللغة العربية

وتعليمها. وزارة التربية والتعليم، مسقط: سلطنة عُمان، 22-24 فبراير، 2010.

موسى، محمد. (2001). مدى إسهام للنشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة

على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية

مهارات التفكير الإبداعي. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة

والمعرفة، (4)، 15-36.

موسى، مصطفى. (1989). برنامج مقترح لتنمية مهارات الدراسة لدى طلاب الصف الأول

الثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية.

موسى، مصطفى. (1994). القراءة الحرة للموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير

الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس،

121-155.

موسى، مصطفى. (2002). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في

مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. دراسات في

المناهج وطرق التدريس: الجمعية المصرية للمناهج والتدريس، (77)، 214-

259.

النجار، فخرى. (2007). الأسس الفنية للكتابة والتعبير. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

نزال، شكري. (1998). بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة وارتباط هذا الميل

بتحصيلهم العام وتحصيلهم في اللغة العربية. دراسات: العلوم التربوية، 25(1)،

75-89.

نصر، حمدان. (1995). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى في

المرحلة الأساسية بالأردن. مجلة مركز البحوث التربوية، السنة الرابعة (7)،

199-242

نصر، حمدان. (1998). أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة

والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة: دراسة تجريبية. مؤنة للبحوث

والدراسات، 13(1)، 103-133.

نصر، حمدان. (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف

عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم

الإنسانية والتربوية، 15(3)، 223-277.

نصر، حمدان ومناصرة، يوسف. (2008). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارة التخطيط

للكتابة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. المجلة العربية للتربية،

28(2)، 84-110.

نصيرات، صالح. (2006). طرق تدريس العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2011). الكتابة الفنية: مفهوماها، أهميتها،

مهاراتها، تطبيقاتها. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

هباشي، لطيفة. (2008). استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة. إربد: عالم

الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

الوائلي، سعاد. (2004). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق.

عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الوئار، نوري. (2001). 100 سبب لضعف الطلاب في القراءة. الكويت: مكتبة المنار

الإسلامية.

وزارة التربية والتعليم. (1999). منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2006). دليل المعلم إلى كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر الأساسي-

الجزء الأول (الطبعة التجريبية)، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2006). دليل المعلم إلى كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر الأساسي-

الجزء الثاني (الطبعة التجريبية)، سلطنة عُمان.

وزارة للتربية والتعليم. (2008). لغتي الجميلة للصف العاشر- الجزء الأول (الطبعة

التجريبية)، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2008). لغتي الجميلة للصف العاشر- الجزء الثاني (الطبعة

التجريبية)، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2012/2011). وثيقة تقويم تعلّم الطلبة مادة اللغة العربية للصفوف

5-10 (طبعة تجريبية). المديرية العامة للتقويم التربوي: سلطنة عُمان.

وزارة للتربية والتعليم. (بدون تاريخ). تصوّر مقترح لتنمية مهارة القراءة الإثرائية. المديرية

العامة للمناهج: دائرة تطوير مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية.



- Admas, W. (1977). **Developing Reading Versatility**. (2<sup>nd</sup> ed). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Al-Ajmi, M. (2007). **Teaching and Learning Arabic Writing to Fourth Grade Students in the Basic Education Schools in Oman**. Unpublished PhD, University of Bath.
- Albertson, L. & Felix, B. (2001). Using Strategy Instruction and Self-Regulation to Improve Gifted Students Creative Writing, **Journal of Secondary Gifted Education**, winter 12(1), 81- 90.
- Arafat, M. (2006). **Study Skills Principles & Practices : How to be Successful Learner**. Amman: Al-Falah and Amman: Dar Hanain.
- Barns, P. Roe, C. & Betty, D. (1980). **Teaching Reading in Today's Elementary School** (2<sup>nd</sup> ed). Chicsgo Mac Nally College.
- Bloomfield, L. (2004). **The Importance of Writing**. Retrieved October 22, 2007 from <http://plagiarism.Phys.virginia.edu>.
- Burges, J. (2006). **Creative writing**. NY: Harper and Row Press.
- Calkin, A. (1990). Measuring Critical Writing to Write. **Journal of Precision Teaching and Celération**, 14(1), 89-90.
- Candlin, C. & Widdowson, H. (1997). **Languge Teaching : A Scheme for Teacher Education** (2<sup>nd</sup> ed ). New York : Oxford.
- Carson, K., Bitter, M., Cameron, R., Brown, M., & Meyer, S. (1994). Creative Thinking as Apredictor of School Aged Children's Stress Responses And Cooping Abilities, **Creativity Research Journal**, 7(2), 145- 158.
- Chaffee, J. (1999). **Critical Thinking Thoughtful writing: A Rhetoric with reading**. New York: Houghton Mifflin Company.

- Chapman, A. (1993). **Making Sense: Teaching Critical Reading Across the Curriculum**. New York: College Entrance Examination Board.
- Christopher, E. (1996). Teaching Creative Writing In The Elementary School, **Eric Digest**. ED 391182. Available: <http://www.ericfacility.net/ericjigests/ed391182>.
- Collins, D. (1993). Teaching Critical Reading through Literature. (ERIC Document Reproduction Service No ED 363869).
- Combs, R. (1992). Developing Critical Reading Skills through whole language Strategies. Foundation in Reading. (ERIC document Reproduction Service No ED 353556).
- Debra, S. (2010). Critical Reading Strategies. **Reading Review**, (1), 2-6.
- Delala, S. (2007). What is critical Reading. **Journal of Education**, 1 (1), 20-42.
- Essex, C. (1996). Teaching Creative writing in the Elementary school. Information- Analyses- **ERIC**, AN: ED 391182.
- Glenn, W. (2007). Real writers as aware readers: Writing creatively as a means to develop reading skills. **Int.Rreading**, 10 (20), 10 – 20.
- Hamfri, S. (2006). Critical Sources in Reading and Writing, **British Educational Journal**, 3 (1), 20-40.
- Harmer, J. (2004). **How to Teach writing**. (3<sup>ed</sup> ed). Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Harriso, C. & Coles, M. (1992). **The Reading for Real Handbook**. London. end New York: Routledge.
- Icmez , S. (2009). Motivation and critical reading in efl classrooms : A case of elt preparatory students. **Journal of Theory and practice in Education**, 5 (2) , 123 – 147.
- John, C. (1999). **Critical Thinking Thoughtful Writing**. A Rhetoric With Reading, University of New York.

- Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grade. **Educational Psychology**, 80(4), 444-736.
- Kerland, D. (2004). How To read critically. **Writing and readin Journal**, 3 (1), 1-2.
- Kobayashi, K. (2007). The Influence of critical Reading Orientation on External Strategy Use during Expository Text Reading. **Educational psychology**, 27 (3), 363 – 375.
- Kobayashi, K. (2009). Comprehension of relations among controversial texts. **International sci Journal**, 37 (1), 311 – 324.
- Krashen, S. (2006). Free Reading. **School Library Journal**. Retrieved 17/7/2009 from <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6367048.html>.
- Little, C. & Hines, A. (2006). Time to Read: Advancing Reading A chievement after School. **Journal of Advanced Academics**, 18 (1), 8-33.
- Littlefair, A. (1992). Reading and Writing Across the Curriculum: In Harriso Colin & Coles Martin (Eds), **The Reading for Real Handbook** (PP 83 – 99). London and New York: Routledge.
- Norton, L. (1994). Creative Thinking and the Reflective Practitioner, **Journal Instructional Psychology**, Alamba 21(2), 140- 146
- Olson, V & Ames, S. (1972). **Teaching Reading skills in Secondary School**. New York: Harber and Row.
- Peter, G. & Margaret, H. (1999). **The development of independent Reading: Reading support Explained**. London and Cambridge: Running Head Limited.
- Roe. D. Stoodt, D. & Burns, C. (1978). **Reading Instruction in the Secondary School**. Chicago: Rand McNally Colleges.

- Rosenberg V. (1989). **Reading, Writing and Thinking: Critical Connections**. New York: Random House.
- Sanchez, M.(2009). Building up Literary Reading Responses in foreign language classrooms. **ELTED**, 12 (1), 1 - 19.
- Schreiber, J. (2003). Exploring ,etacognition and self-regulation in an enrichment reading program, Ph. D dissertation, The University of Connecticut, United States.Retrieved April, 2008 from ProQuest Digital Dissertations Jatabase. (Publication No. AAT 3095842).
- Snowball, D. (2005). **Comprehension – an overview**. New York : Aussi interactive port Washington.
- Spache, D & spache, B. (1977). **Reading in the Elementary School** (4<sup>th</sup> ed) . Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Torrance. E. (1977). **Creativity in the classroom**. Washington: D. C. National Education Association.
- Van, G. (2005). What is critical thinking? **Critical Reading**, 2 (3), 1-7.
- Veatch, J. Acinapuro, P. (1978). **Reading in the Elementary School** (2<sup>nd</sup> ed). New York: john Wiley & Sons.

## الملحق (أ)

أسماء المحكمين لمهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية

م	الاسم	للتخصص	مكان العمل
1	أ. د أمين الكخن	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ بكلية التربية/ للجامعة الأردنية
2	أ. د حمدان علي نصر	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ بكلية التربية/ جامعة اليرموك
3	أ. د عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ بكلية التربية/ جامعة عمان العربية
4	أ. د عبد الكريم أبو جاموس	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ بكلية التربية/ جامعة اليرموك
5	د. ريا بنت سالم بن سعيد للمنثرية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
6	د. سليمان بن سالمين الغتامي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
7	د. عبد الرحمن إبراهيم السفاضة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد/ جامعة نزوى
8	د. عبد الله بن مسلم الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
9	د. زوينة بنت سعيد بن راشد للكتابية	دراسات تربوية في تكنولوجيا التعليم	باحثة تربوية بمكتب معالي الدكتورة وزيرة التربية والتعليم
10	د. سالم بن خلفان بن حميد للخايفي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبير تربوي بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة للتربية والتعليم
11	د. محفوظ بن سليمان الشادي	علم النفس التربوي	المديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
12	د. معصومة بنت حبيب بن حسين للعجمية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبيرة تربوية بالمديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية والتعليم
13	أ. بدرية بنت خلفان اليحيائية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	عضو فني متابعة وتقييم أداء أول/ وزارة التربية والتعليم
14	أ. سعيد بن عيسى بن سالم الشكيلي	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مدير مشروع للتحديث بالفصحى/ المديرية العامة للمناهج
15	أ. سمية بنت سليمان بن علي السليمانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	نائبة مدير دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج
16	أ. وليد بن حمد بن محمد الذهلي	ماجستير في النقد الأدبي	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة للتربية والتعليم
17	أ. سعيد بن راشد بن عبيد الخصيبي	بكالوريوس في التربية لغة عربية	عضو مناهج اللغة العربية/ المديرية العامة للمناهج

الملحق (ب)

قائمة مهارات القراءة النافذة في صورتها النهائية

م	المهارة	المؤشر السلوكي
1	التمييز بين الحقائق والآراء.	- تمييز الجمل والعبارات الدالة على الحقائق. - تمييز الجمل والعبارات الدالة على الآراء.
2	التفريق بين الأسباب والنتائج.	- تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب. - تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب.
3	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.	- تحديد أوجه الشبه بين شيئين وردا في المقروء. - تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين وردا في المقروء.
4	تحديد أغراض المؤلف وأهدافه.	- تحديد أغراض المؤلف المصرح بها وأهدافه. - استنتاج أغراض المؤلف غير المصرح بها وأهدافه.
5	كشف تحيز المؤلف.	- تحديد مواقف المؤلف واتجاهاته. - تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير.
6	تقويم المقروء.	- إصدار حكم يتعلق بمضمون المقروء. - إصدار حكم يتعلق بلغة المقروء. - إصدار حكم يتعلق بأسلوب المقروء.

## الملحق (ت)

### أسماء المحكمين لاختبار القراءة الناقدة

م	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د حمدان علي نصر	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ بكلية التربية/ جامعة اليرموك
2	د. ريا بنت سالم بن سعيد المنزري	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
5	د. سليمان بن سالمين اللخامي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
6	د. عبد الله بن مسلم الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
	د. نضال كمال الشريفيين	قياس وتقويم	كلية التربية/ جامعة اليرموك
	د. زينة بنت سعيد بن راشد الكلبانية	دراسات تربوية في تكنولوجيا التعليم	باحثة تربوية بمكتب معالي الدكتورة وزيرة التربية والتعليم
	د. سالم بن خلفان بن حميد اللخافي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبير تربوي بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
7	د. محفوظ بن سليمان الشيادي	علم النفس للتربوي	المديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
8	د. معصومة بنت حبيب بن حسين العجمية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبيرة تربوية بالمديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية والتعليم
10	د. يسرية بنت علي آل جميل	التربية وتكنولوجيا التعليم	عضو فني دراسات ومتابعة بمكتب المدير العام للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط
11	أ. سعيد بن عيسى بن سالم الشكيلي	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مدير مشروع للتحدث بالفصحى/ المديرية العامة للمناهج
12	أ. سميرة بنت سليمان بن علي السليمانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	نائبة مدير دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج
13	أ. وليد بن حمد بن محمد اللذهلي	ماجستير في النقد الأدبي	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم

## الملحق (ث)

اختبار القراءة الناقدة في صورته النهائية للمحكّمين

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم المناهج والتدريس

المحترم ..... / الفاضل الدكتور

المحترم ..... / الفاضل الأستاذ

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد:

فتقوم الباحثة بدراسة عنوانها "أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد اختبار يقيس مدى امتلاك طالبات للصف العاشر الأساسي لمهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية المعتمدة في الدراسة.

ولتقة الباحثة بخبرتكم في هذا المجال، فإنها تودّ منكم التفضل بقراءة الاختبار، وإبداء رأيكم فيه من حيث:

- وضوح تعليمات الاختبار.

- ملائمة نصي الاختبار لطالبات الصف العاشر الأساسي.

- شمولية الاختبار لمهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة، ومؤشراتها السلوكية (مرفق).

- دقة صياغة أسئلة.

- دقة صياغة إجابات الأسئلة.

- أية ملاحظات أخرى ترونها مناسبة، سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة



## اختبار القراءة الناقدة

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

بين يديك اختبار تهدف الباحثة من خلاله قياس أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. يرجى منك لتّباع التعليمات الخاصة بالاختبار بدقة، علماً بأن إجابتك ستتعامل معها الباحثة بسريّة تامّة؛ لأغراض البحث العلمي.

تعليمات الاختبار:

- 1\_ ابدئي بكتابة أسمك وصفك على ورقة الأسئلة.
- 2\_ أقرئي فقرات الاختبار والنصين المرفقين معه قراءة جيّدة قبل الإجابة.
- 3\_ يتكون الاختبار من (21) فقرة، (8) فقرات منه من نوع الاختيار من متعدّد، و(12) فقرة من نوع الإكمال، و(1) فقرة واحدة من نوع للمقال، وقد وُضعت فقرات الاختبار بعد كلّ نصّ من النصين المرفقين معه، عدا الفقرة الأخيرة التي تمثّل سؤال المقال وُضعت في نهاية الأسئلة؛ لأنها شملت النصّين معاً.
- 4\_ أجبيني عن جميع فقرات الاختبار.
- 5\_ زمن الاختبار (60) دقيقة.

شاكراً لك حسن تعاونك

الباحثة

اسم الطالبة: .....
المدرسة: .....
الصف: .....

اقرأ النص الآتي، ثم أجبني عما يليه من أسئلة:

### حكاية أول ميكروب

إن سعي الإنسان وراء كشف الحقيقة يُعدّ من أعظم ما يبذله من مجهودات، وتاريخ هذا السعي له قيمته الإنسانية المطلقة في حدّ ذاته، علاوة على ما يمتكنا به من المساعدة في تفهّم الحاضر وتتبع أحواله في الماضي السحيق، وقد يبدو لأوّل وهلة عند بعض الناس أن دراسة قصّة أيّ علم من العلوم عملٌ غير ضروريّ، ولكنّ للحقيقة تخالف هذا الرأي؛ فكيف يمكن أن نستوعب الجديد في العلم ما لم نلّم إلمامة كافية بأعمال من سبقنا من أساطين العلماء، وأن نستعرض جهود الأجيال السابقة في سبر أغوارها وأسرارها.

إن المغامرات التي قسام بها الرواد الأوائل في علم الميكروبات لا تقلّ في روعتها ولا في تشويق القارئ إلى متابعتها عمّا نراه مسطوراً في قصص المغامرات القديمة. إنهم أراحوا الستار عن عالم مترامي الأطراف من الكائنات الحيّة الدقيقة التي لم يكن يعلم بوجودها إلا خالقها سبحانه وتعالى.

ولقد أراح الستار عن عالم الميكروبات رائد يُدعى "انتوني فان ليفينهوك" (1632-1723م)، كان يعمل في محل لبيع الأقمشة والخردوات نهاراً، وبواباً لإحدى الصالات ليلاً. وكان "ليفينهوك" يهوى صناعة العدسات وصقلها وتركيب المجاهر المركّبة منها. ولقد قام خلال حياته بصناعة 419 عدسة، ركّب منها 247 مجهرًا بسيطاً، لها قوة تكبيرٍ ما بين 40 إلى 270 مرة. وكان دائم العمل، قاده حبّ الاستطلاع الشديد إلى أن يوجّه عدسات مجاهره إلى كلّ شيء يقع تحت بصره، كالمياه الراكدة ومياه الأمطار وكشط الأسنان والحشرات وجلد الإنسان والألياف والأقمشة وغيرها.

وفي إحدى محاولاته لمعرفة سبب الطعم اللاذع الذي يظهر في الفلفل عند تحليله، قام بنقع الفلفل في الماء، وأخذ قطرة من المنقوع ليفحصها تحت مجهره، فبهره عالم الميكروبات الذي ظهر أمام عدساته، وبدأ من فوره في وصف هذه الكائنات الحيّة الدقيقة، وأسمّاها بالحيوانات الصغيرة، ورسمها بعناية وإتقان، وحدّد أحجامها بمقارنتها بأشياء معروفة مثل للشعر وحبّات الرمل.

واعتقد معظم جيران "ليفينهوك" أنه أصيب بالجنون عندما وصف لهم ما رآه إلا واحدًا من أصدقائه يُدعى "جرافت" آمن بعمله، وقمّمه إلى الجمعية الملكية في لندن والتي كان سكرتيرها صديقاً له. فتولّت الجمعية رعايته ونشر أبحاثه. ولولا فضل "جرافت" على "ليفينهوك"

لتواري عمله عن الأنظار، ولتأخر اكتشاف عالم الميكروبات لفترة لا يعلم مداها إلا الله سبحانه وتعالى.

وعلى الرغم من أن "ليفينهوك" اكتشف الكثير من الخفايا التشريحية في الجسم البشري، وكشف النقاب عن العديد من تركيبات النباتات، فهو مثلاً أول من رأى كرات الدم الحمراء، إلا أنه لم يزل شهرته الواسعة إلا باكتشافه لعالم الميكروبات.

ولقد توقفت الدراسات والبحوث في علم الميكروبات بوفاة "ليفينهوك" عام 1723م في عامه الحادي والتسعين. وذهب معه هذا المجال الجديد من العلوم، ودخل في فترة ظلام كثيف امتدت حوالي قرن من الزمان.

وليس أدل على عدم توفر الجدية والصبر والدقة في العمل عند من تلا "ليفينهوك" من الباحثين، من الكتاب الذي نشره "جوبلت" عن مشاهداته في عالم الميكروبات، وأقسم على صفحاته أنه رأى تحت عدسات مجهره صورة لوجه رجل ذي شارب.

د: محمد صابر

من كتاب "مطالعات علمية"

بنصرف

## فقرات الاختبار

أولاً: تخيري الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة فيما يأتي:

س1: العبارة التي تمثل رأياً في النص من بين العبارات الآتية، هي:

أ\_ لتهام الناس لليفينهوك بالجنون.

ب\_ استيعاب أيّ علم جديد يستدعي الإمام الكافي بأعمال السابقين، واستعراض جهودهم فيه.

ج\_ يُعدّ ليفينهوك أول من أراح الستار عن عالم الميكروبات.

د\_ دراسة قصة أيّ علم أمرٌ غير ضروري.

س2: سبب اكتشاف ليفينهوك لعالم الميكروبات، هو:

أ\_ صديقه جرافت.

ب\_ حبّ استطلاعهِ الشديد لمعرفة كل ما كان يقع تحت بصره.

ج\_ عمله بواباً لإحدى الصالات.

د\_ هوايته لصناعة العدسات وصقلها وتركيب المجاهر المركبة منها.

س3: أدى تقديم جرافت لليفينهوك إلى الجمعية الملكية في لندن إلى:

أ\_ اكتشافه عالم الميكروبات.

ب\_ إقامته معرضاً لعرض اكتشافاته.

ج\_ رعايته ونشر أبحاثه.

د\_ انتشار عمله.

س4: وجه الشبه بين الكائنات الحية للدقيقة وحبّات الرمل عند ليفينهوك، هو:

أ\_ للشكل.

ب\_ العدد.

ج\_ للحجم.

د\_ للوزن.

س5: هدف الكاتب المصرّح به في النص، تمثّل في:

أ\_ عرض جهود أول مكتشف لعالم الميكروبات.

ب\_ توقّف الدراسات والبحوث في عالم الميكروبات بوفاة ليفينهوك.

ج\_ حرص ليفينهوك الشديد للبحث عن الحقيقة.

د\_ تقديم الأدلة والبراهين في اكتشاف أيّ علم من العلوم.

س6: هدف الكاتب غير المصرح به في النص، تمثل في:

أ\_ فائدة البشرية العظمى من اكتشاف عالم الميكروبات.

ب\_ توجيه الناس لمعرفة جهود العلماء في الوصول إلى المكتشفات.

ج\_ عدم تقدير الناس للعلم في العصر الذي ظهر فيه ليفينهوك.

د\_ ضرورة استخدام الخيال في الوصول إلى حقائق الأشياء.

ثانيًا\_ أكمل ما يأتي:

س7: من أوجه الاختلاف بين ما قام به ليفينهوك من أعمال وما قام به من جاء بعده، عدم

توافق: (يكتفى بذكر اثنين من أوجه الاختلاف)

.....  
.....

س8: من الحقائق الواردة في الفقرة السالسة: ( يكتفى بذكر حقيقتين)

.....  
.....

س9: تمثل موقف الكاتب من ليفينهوك في:

.....

س10: من عبارات الإقناع التي استخدمها الكاتب ليدل على ما قام به ليفينهوك، هي:

( يكتفى بذكر عبارتين )

.....  
.....

اقرأ النص الآتي، ثم أجيب عما يليه من أسئلة:

### الصياد

حدث أحد الأصدقاء: بينما أنا في منزلي صبيحة يوم إذ دخل علي رجل صياد يحمل فوق عاتقه شبكة داخلها سمكة كبيرة، فعرضها عليّ، فلم أساومه فيها بل نقدته الثمن الذي أراه، وأخذ شاكراً متهللاً، وقال: هذه هي المرة الأولى التي أخذت فيها الثمن الذي اقترحتّه، أحسن الله إليك كما أحسنت إليّ، وجعلك سعيداً في نفسك، كما جعلك سعيداً في مالك، فسررت بهذه الدعوة كثيراً، وطمعت في أن تتفتح لها أبواب السماء المتعلقة. وعجبت أن يهتدي شيخ عامي إلى معرفة حقيقة لا يعرفها إلا القليل للخاصة، وهي أن للسعادة النفسية شأنًا غير شأن سعادة المال، فابتسم ابتسامة هائلة مؤثرة، وقال: لو كانت السعادة سعادة المال لكنت أشقى الناس. فقلت: وهل تعد نفسك سعيداً؟ قال: نعم؛ لأنني قانع برزقي مختبئ بعيشي، لا أحزن على فائت من العيش ولا تذهب نفسي حسرة وراء مطمع من المطامع، فمن أي باب يخلص الشقاء إلى قلبي؟ قلت: كيف تعد نفسك سعيداً، وأنت حاف غير متعل، وعارٍ إلا قليلاً من الأموال البالية والأطمار السحيقة؟ قال: إن كانت السعادة لذة للنفس وراحتها وكان الشقاء ألمها وعناءها، فأنا سعيد؛ لأنني لا أجد في رثاءة ملبسي ولا في خشونة عيشي ما يؤلّد لي ألمًا، أو يسبّب لي همًا. قلت: ألا يحزنك النظر إلى الأغنياء في أثاثهم، وقصورهم ومراكبهم، ومطعمهم ومشربهم، ألا يحزنك هذا الفرق العظيم بين حالتك وحالتهم؟ قال: إنما يصغر جميع هذه للمناظر في عيني وبهوتها عندي أنني لا أجد أصحابها قد نالوا من السعادة بوجودها أكثر مما نلتها بفقدانها.

هذه المطامع التي تذكرها إن كان الغرض منها الامتلاء فأنا لا أذكر أنني بت ليلة في حياتي جائعاً، وإن كان الغرض منها قضاء شهوة النفس فأنا لا أكل إلا إذا جعت، أما القصور، فإن لدي كوخاً صغيراً لا أشعر أنه يضيق بي وبزوجتي وولدي. وإن كان لابد من إمتاع للنظر بالمناظر الجميلة فحسبي أن أحمل شبكتي على عاتقي مطلع كل فجر وأذهب بها إلى شاطئ النهر، فأرى منظر السماء والماء، والأشعة البيضاء، والمروج الخضراء، فما هي إلا لفظة الجيد أن يطلع من ناحية الشرق قرص الشمس كأنه مجنّ من ذهب أو قطعة من لهب، فلا يبعد عن خط الأفق ميلاً أو ميلين حتى ينثر فوق سطح النهر حليّه المنكسر، أو درّه المتحدر، فإذا تجلّى هذا المنظر أمام عيني يتخلله سكون الطبيعة وهدوؤها، ملك عليّ شعوري ووجداني فأستغرق فيه استغرق النائم في الأحلام اللذيذة. ولا أزال هكذا هائماً في أحلامي، حتى أشعر بجذبة قوية في يدي فأنتبه فإذا السمك يضطرب، وما اضطرابه إلا أنه فارق الفضاء الذي كان يهيم فيه مطلق السراح، وبات في الحبس الذي لا يجد فيه مراحاً ولا مضطرباً، فلا أجد له شبيهاً في حالته إلا الفقراء والأغنياء، يمشي الفقير كما يشتهي وينتقل حيث يريد، أما الغني فلا يتحرك ولا يسكن إلا وعليه من الأحداق نطاق، ومن الأرصاد أغلال وأطواق. فإذا أخذت من السمك

كفاف يومي عدت به وبعته في الأسواق، فإذا أدير النهار عدت إلى منزلي فيعتقني ولدي وتبش في وجهي زوجتي، فإذا قضيت بالسعي حق عيالي، وبالصلاة حق ربي، نمت في فراشي لومة هادئة مطمئنة لا أحتاج معها إلى ديباج وحرير أو مهد وثير، فهل أعد نفسي شقيًا، وأنا أزوج الناس بالآء، وإن كنت أقلهم مالاً؟

قال المتحدث: فأكبرت الرجل في نفسي كل الإكبار، وأعجبت بصفاء ذهنه وذكاء قلبه، وحسدته على قناعاته بسعادة نفسه، وقلت له: يا شيخ، إن الناس جميعًا يكون على السعادة ويفتشون عنها فلا يجدونها فاستقر رأيهم على أن الشقاء ملازم للحياة لا ينفك عنها، فكيف تعد العالم سعيدًا وما هو إلا في شقاء؟ قال: لا يا سيدي، إن الإنسان سعيدٌ بفطرته، وإنما هو الذي يجلب إلى نفسه الشقاء بشدة طمعه في المال، إن كثيرًا مما يصيب الناس من شقوة إنما يأتي من طريق الأخلاق الباطنة، لا من طريق الوقائع الظاهرة، الحاسد يتألم كلما وقع نظره على محسود، والحاقد يتألم كلما تذكر أنه عاجز عن الانتقام من عدوه، والطماع يتألم كلما خاب أمله في مطمع، والظالم يتألم كلما سمع ابتهاج المظلوم بالدعاء عليه، أو حاقت به عاقبة ظلمه، من أراد أن يطلب السعادة فليطلبها بين جوانب النفس للفاضلة وإلا فهو أشقى العالمين، وإن أحرز ذخائر الأرض وخزائن السماء.

قال الصديق: فما وصل الصياد من حديثه إلى هذا الحد حتى نهض قائمًا وتناول عصاه، وقال: أستودعك الله يا سيدي وأدعو لك للدعوة التي أحببتها لنفسك وأحببتها لك، وهي أن يجعلك الله سعيدًا في نفسك، كما جعلك سعيدًا في مالك، والسلام عليكم ورحمة الله.

مصطفى لطفي المنفلوطي

بتصرف

### فقرات الاختبار

أولاً- تخيّرِي الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة فيما يأتي:

س11: وجه الشبه بين الأغنياء والسمك في شبكة الصياد، هو:

أ- كثرة القيود.

ب- عدم السعادة.

ج- الاضطراب.

د- الشقاء.

س12: وجه الاختلاف بين الفقير والغني كما وضّحه الصياد، هو:

أ- المال.

ب- المكانة.

ج- الحرية.

د- السعادة.

ثانياً- أكملِي الفراغات فيما يأتي:

س13: الجمل والعبارات الدالة على الحقيقة في الفقرتين: الثانية والثالثة من النص، هي:

.....  
.....  
.....  
.....

س14: الجمل والعبارات الدالة على الرأي في الفقرتين: الأولى والثالثة من النص، هي:

.....  
.....  
.....

س15: الجمل والعبارات الدالة على الأسباب في الفقرتين: الأولى والثانية من النص، هي:

.....  
.....  
.....  
.....



س16: الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب في الفقرتين: الأولى والثانية من النص، هي:

.....

.....

.....

.....

س17: هدف الكاتب المصرّح به في النص، هو:

.....

س18: الغرض الذي رمى إليه الكاتب من عقد مقارنة بين الفقراء والأغنياء، هو:

.....

س19: من عبارات الإقناع التي استخدمها الكاتب ليدلّ على أن الإنسان هو الذي يجلب إلى نفسه الشقاء، هي: (يكتفى بذكر عبارتين)

.....

.....

س20: تمثّل موقف الكاتب من الصيّاد، في:

.....

س21: بعد قراءتك للنصّين: الأول والثاني، ما الحكم الذي تطلقينه فيما يتعلّق: بمضمونهما، ولغتهما، وأسلوبهما؟ مع التعليل.

النصّ	الأول	الثاني
الحكم مع التعليل		
المضمون		
اللغة		
الأسلوب		

## قائمة مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية

م	المهارة	المؤشر السلوكي
1	التمييز بين الحقائق والآراء.	- تمييز الجمل والعبارات الدالة على الحقائق. - تمييز الجمل والعبارات الدالة على الآراء.
2	التفريق بين الأسباب والنتائج.	- تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب. - تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج للربط بالأسباب.
3	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.	- تحديد أوجه الشبه بين شيئين وردا في المقروء. - تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين وردا في المقروء.
4	تحديد أغراض المؤلف وأهدافه.	- تحديد أغراض المؤلف المصرح بها وأهدافه. - استنتاج أغراض المؤلف غير المصرح بها وأهدافه.
5	كشف تحيز المؤلف.	- تحديد مواقف المؤلف واتجاهاته. - تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير.
6	تقويم المقروء.	- إصدار حكم يتعلق بمضمون المقروء. - إصدار حكم يتعلق بلغة المقروء. - إصدار حكم يتعلق بأسلوب المقروء.

## الملحق (ج)

### مواصفات اختبار القراءة الناقدة

م	المهارة	المؤشر السلوكي	رقم السؤال الذي يقيسه	نوعه	عدد الدرجات
1	للتمييز بين الحقائق والآراء.	-تمييز الجمل والعبارات الدالة على الحقائق.	13،8	إكمال، إكمال	4،2
		-تمييز الجمل والعبارات الدالة على الآراء.	14،1	اختيار من متعدد، إكمال	4،2
2	للتفريق بين الأسباب والنتائج.	-تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب.	15،2	اختيار من متعدد، إكمال	4،2
		-تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب.	16،3	اختيار من متعدد، إكمال	4،2
3	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.	-تحديد أوجه الشبه بين شيئين وردا في المقروء.	11،4	اختيار من متعدد، لاختيار من متعدد	2،2
		-تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين وردا في المقروء.	12،7	إكمال، اختيار من متعدد	2،2
4	تحديد أغراض للمؤلف وأهدافه.	-تحديد أغراض المؤلف المصرح بها وأهدافه.	17،5	اختيار من متعدد، إكمال	2،2
		-استنتاج أغراض المؤلف غير المصرح بها وأهدافه.	18،6	اختيار من متعدد، إكمال	2،2
5	كشف تحيز المؤلف.	-تحديد مواقف المؤلف واتجاهاته.	20،9	إكمال، إكمال	2،2
		-تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير.	19،10	إكمال، إكمال	2،2
6	تقويم المقروء.	-إصدار حكم يتعلق بمضمون المقروء.	21،21	مقالي، مقالي	2،2
		-إصدار حكم يتعلق بلغة المقروء.	21،21	مقالي، مقالي	2،2
		-إصدار حكم يتعلق بأسلوب المقروء.	21،21	مقالي، مقالي	2،2
60	المجموع				

### الملحق (ح)

#### أسماء المعلّمت المصحّحات لاختبار القراءة الناقدة

م	اسم المعلّمة	المؤهل الدراسي	فئة الاختبار	المجموعة
1	فايزة بنت زاهر بن عبد الله الخصيبية	_ليسانس لغة عربية/ كلية دبي _لدراسات الإسلامية والعربية. _دبلوم عالي في التأهيل _التربوي/ جامعة نزوى.	_ القبلي والبعدي _ القبلي والبعدي	_ المجموعة للتجريبية _ المجموعة للضابطة
2	محفوظة بنت سليمان بن خميس السابقية	_ بكالوريوس آداب لغة عربية/ جامعة السلطان قابوس. _ وتأهيل تربوي بمعهد التأهيل _ التربوي/ سلطنة عُمان.	_ القبلي والبعدي	العينة الاستطلاعية
3	غالية بنت زاهر بن عبد الله الخصيبية	الباحثة	_ القبلي والبعدي _ القبلي والبعدي _ القبلي والبعدي	_ العينة الاستطلاعية _ المجموعة التجريبية _ المجموعة الضابطة

## الملحق (خ)

### نموذج إجابة لاختبار القراءة الناقدة الدرجة من ( ستون )

الدرجة	الإجابة	رقم الفقرة	النص
2	د	1	الأول (حكاية أول ميكروب) أولاً- تخيري الإجابة الصحيحة
2	ب	2	
2	ج	3	
2	ج	4	
2	أ	5	
2	ب	6	
2	<p>الأمانة. _ الصبر.</p> <p>الدقة. _ البحث عن الحقيقة.</p> <p>( يكتفى بذكر اثنين )</p>	7	ثانياً- أكمل ما يأتي:
(2) درجتان لكل درجة	<p>اكتشاف ليفينهوك الكثير من الخفايا التشريحية في الجسم البشري.</p> <p>كشف النقاب عن العديد من تركيبات النباتات</p> <p>أول من رأى كرات الدم الحمراء.</p> <p>نال شهرة واسعة باكتشاف عالم الميكروبات.</p> <p>( يكتفى بذكر حقيقتين )</p>	8	
2	<p>إبرازه للجهود التي قام بها ليفينهوك في اكتشاف عالم الميكروبات.</p>	9	
(2) درجتان لكل درجة	<p>إنه كان دائب العمل، فاده حُب الاستطلاع الشديد إلى أن يوجه عدسات مجاهره إلى كل شيء يقع تحت بصره.</p> <p>اكتشافه للكثير من الخفايا التشريحية في الجسم البشري، وكشفه النقاب عن العديد من تركيبات النباتات</p> <p>لم ينل شهرته الواسعة إلا باكتشافه لعالم الميكروبات.</p> <p>توقفت الدراسات والبحوث في علم الميكروبات بوفاته. ( يكتفى بذكر عبارتين )</p>	10	

2	ا	11	الثاني (الصياد)
2	ج	12	أولاً - لخيري الإجابة الصحيحة
(4) درجات لكل درجة.	<p>— يمشي الفقير كما يشتهي وينتقل حيث يريد.</p> <p>— لا يتحرك الغني ولا يسكن إلا وعليه من الأحداق نطاق، ومن الأرصاد أغلال وأطواق.</p> <p>— الإنسان سعيدٌ بفطرته.</p> <p>— ما يصيب الناس من شقوة يأتي من طريق الأخلاق الباطنة، لا من طريق الوقائع الظاهرة.</p>	13	ثانياً - أكمل ما يأتي:
(4) درجات لكل درجة.	<p>— إن للسعادة النفسية شأنًا غير شأن سعادة المال.</p> <p>— لو كانت السعادة سعادة المال لكانت أشقى الناس.</p> <p>— إن كانت السعادة لذة النفس وراحتها وكان الشقاء ألمها وعناءها فأنا سعيد.</p> <p>— إن الشقاء ملازمٌ للحياة لا ينفك عنها.</p>	14	
(4) درجات لكل درجة.	<p>— إنني قانعٌ برزقي مغتبطٌ بعيشي.</p> <p>— إن كانت السعادة لذة النفس وراحتها وكان الشقاء ألمها وعناءها.</p> <p>— إمتاعي للنظر بالمناظر الجميلة.</p> <p>— قضائي بالسعي حق عيالي، وبالصلاة حق ربي.</p>	15	
(4) درجات لكل درجة.	<p>— فمن أي باب يخلص الشقاء إلى قلبي؟</p> <p>— فأنا سعيد.</p> <p>— يملك علي شعوري ووجداني، فأستغرق فيه استغراقًا للدائم في الأحلام اللذيذة.</p> <p>— أنام في فراشي نومةً هادئةً مطمئنةً، لا أحتاج معها إلى ديباجٍ وحريرٍ أو مهدٍ وثير.</p>	16	
2	توضيح حياة كل من الغني والفقير.	17	
2	— إن سعادة الإنسان وشقاءه بيده.	18	
(2) لكل درجة	<p>— الحاسد يتألم كلما وقع نظره على محسود.</p> <p>— الحاقد يتألم كلما تذكر أنه عاجزٌ عن الانتقام من عدوه.</p> <p>— الطماع يتألم كلما خاب أمله في مطمع.</p> <p>— الظالم يتألم كلما سمع ابتهاج المظلوم بالدعاء عليه، أو حاقت به عاقبة ظلمه.</p>	19	

	( يكتفى بفكر عبارتين )		
2	20	إعجابه بصفاء ذهنه، وذكاء قلبه.	
	21	<u>النص الأول:</u>	
2		المضمون: واضح؛ فأفكاره مترابطة متسلسلة، دُعِمت بالأدلة والشواهد.	
2		اللغة: سهلة وواضحة؛ لأن كلماتها وتركيبها ليس بهما غموض.	
2		الأسلوب: واضح وسهل وغير معقد؛ استخدم التشبيهات، كما استخدم الأسلوبين: الإنشائي والخبري.	
		<u>ملاحظة:</u> (أي إجابة تعبر بها الطالبة تتضمن ما تم ذكره).	
		<u>النص الثاني:</u>	
		المضمون: واضح؛ فأفكاره مترابطة متسلسلة، دُعِمت بالأدلة والشواهد.	
2		اللغة: سهلة وواضحة؛ لأن ألفاظها وتركيبها ليس بهما غموض.	
2		الأسلوب: واضح وسهل وغير معقد؛ استخدم التشبيهات والمقارنات، كما استخدم الأسلوبين: الإنشائي والخبري.	
2		<u>ملاحظة:</u> (أي إجابة تعبر بها الطالبة تتضمن ما تم ذكره).	
60			المجموع

الملحق (د)

قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في صورتها النهائية

م	المهارة	المؤشر السلوكي
1	الأصالة Originality	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.</li> <li>- ابتكار أفكار جديدة غير مسبقة.</li> </ul>
2	الطلاقة Fluency	<ul style="list-style-type: none"> <li>- توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية معينة.</li> <li>- تقني أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.</li> <li>- تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.</li> <li>- استخدام الصور البيانية المعبرة.</li> </ul>
3	المرونة Flexibility	<ul style="list-style-type: none"> <li>- الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.</li> <li>- كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.</li> <li>- تنويع الأساليب المعبرة عن الأفكار المطروحة.</li> </ul>
4	التوسع Elaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>- كتابة أفكار متعددة للموضوع.</li> <li>- تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز للفكرة.</li> <li>- تقديم نهاية مناسبة للموضوع.</li> </ul>



الملحق (ذ)

أسماء المحكمين لاختبار الكتابة الإبداعية

وقائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية

م	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	د. ربا بنت سالم بن سعيد المنزيرة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
2	د. سليمان بن سالمين الغتامي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
3	د. عبد الله بن مسلم الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
4	د. زينة بنت سعيد بن راشد الكلبانية	دراسات تربوية في تكنولوجيا التعليم	باحثة تربوية بمكتب معالي الدكتورة وزيرة للتربية والتعليم
5	د. محفوظ بن سليمان الشيادي	علم النفس التربوي	المديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
6	د. معصومة بنت حبيب بن حسين العجمية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبيرة تربوية بالمديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية والتعليم
7	د. يسرية بنت علي آل جميل	التربية وتكنولوجيا التعليم	عضو فني دراسات ومتابعة بمكتب المدير العام للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط
8	أ. سعيد بن عيسى بن سالم الشكيلي	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مدير مشروع التحدث بالفصحى/ المديرية العامة للمناهج
9	أ. مسمية بنت سليمان بن علي السليمانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	نائبة مدير دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج
10	أ. وليد بن حمد بن محمد الذهلي	ماجستير في النقد الأدبي	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم

## الملحق (ر)

### اختبار الكتابة الإبداعية للمحكّمين في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم المناهج والتدريس

المحترم الفاضل للدكتور / .....

المحترم الفاضل الأستاذ / .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد:

فنفقوم الباحثة بدراسة عنوانها "أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة للدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد اختبار بقيس مدى امتلاك طالبات الصف العاشر الأساسي لمهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية المعتمدة في الدراسة.

ولتقة الباحثة بخبرتكم في هذا المجال، فإنها تودّ منكم التفضل بقراءة الاختبار، وإيداء رأيكم فيه من حيث:

- وضوح تعليمات الاختبار.

- ملائمة الموضوعات المطروحة في الاختبار لطالبات الصف العاشر الأساسي.

- دقة صياغة موضوعات الاختبار.

- ملائمة كلّ مؤشر سلوكي للمهارة التي وُضِعَ لها (مرفق).

- مناسبة الدرجة للمؤشر السلوكي الذي وُضِعَ له (مرفق).

- أية ملاحظات أخرى ترونها مناسبة، سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

## اختبار الكتابة الإبداعية

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

بين يديك اختبار تهدف الباحثة من خلاله قياس أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. يرجى منك اتباع التعليمات الخاصة بالاختبار بدقة، علماً بأن إجابتك ستتعامل معها الباحثة بسرية تامة؛ لأغراض البحث العلمي.

### تعليمات الاختبار:

- 1\_ ابدئي بكتابة اسمك وصُفِّكِ على ورقة الأسئلة.
- 2\_ اقرئي سؤالي الاختبار بدقة.
- 3\_ اكتبني في موضوع واحد فقط من الموضوعات الأربعة المطروحة في السؤال الأول، وذلك على أي شكل من أشكال الكتابة الآتية: (قصة، مقال، خاطرة، سيرة ذاتية، غيرية، مسرحية).
- 4\_ اكتبني في موضوع السؤال الثاني، وذلك على أي شكل من أشكال الكتابة الآتية: (قصة، مقال، خاطرة، سيرة ذاتية، غيرية، مسرحية)، على أن يكون مخالفاً للشكل المكتوب في السؤال الأول.
- 5\_ ضعني علامات الترفيم، وأدوات الربط في أماكنها الصحيحة، مع مراعاة صحة التراكيب النحوية والصرفية والإملائية.
- 6\_ زمن الاختبار (50) دقيقة.

شاكراً لك حسن تعاونك

الباحثة

..... اسم الطالبة:
..... المدرسة:
..... الصف:

السؤال الأول:

اكتب موضوعاً إبداعياً واحداً فقط من الموضوعات الأربعة الآتية، سواء أكان ذلك في شكل قصة، أم مقال، أم خاطرة، أم سيرة ذاتية - غيرية، أم مسرحية.

1\_ بالرغم من الوسائل المتعددة التي تستخدمها الدول للحد من الحوادث المرورية إلا أن هذه للمشكلة ما زالت في تفاقم مستمر، ويرجع ذلك لأسباب مختلفة ومتعددة.

اكتب موضوعاً في هذا الجانب، مبيّنة أثر هذه الحوادث على الفرد والمجتمع.

2\_ للحياة ذات شأن متقلب المزاج، لا تستقر على حال واحدة، سعادة وشقاء.. فرح وحزن، وقد تحول بالمرء من درجات السعادة والغنى إلى درجات الشقاء والفقر، والعكس صحيح.

اكتب موضوعاً في هذا الجانب متمثلاً في أسرة ثرية مكونة من والدين وثلاثة أبناء وبننتين، تغيرت عليهم الحياة من الغنى إلى الفقر، موضحة دورهم في التغلب على هذه المشكلة، وقدرتهم على اكتشاف أصدقاء المصلحة.

3\_ للبد السخية التي تنفق دون مقابل، والنفس العطية التي تحمل الحب والحنان لمن حولها دون تردد هي نادرة في هذا الوجود، فالعطاء فضيلة من الفضائل التي قلما يجدها المرء في هذا الزمن. اكتب موضوعاً في هذا الجانب.

4\_ الصداقة كنز عظيم، ومسؤولية كبيرة، ولكن ليس باستطاعة كل منا أن يكون صديقاً بكل ما تحويه هذه الكلمة من معنى. اكتب في هذا الجانب.

السؤال الثاني:

اكتب موضوعاً إبداعياً حرّاً تختارينه أنت، وذلك في أي شكل من أشكال الكتابة الآتية: (قصة، مقال، خاطرة، سيرة ذاتية - غيرية، مسرحية)، على أن يخالف الشكل المكتوب به في السؤال الأول.

## قائمة مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية

م	المهارة	المؤشر السلوكي
1	الأصالة Originality	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تقديم بدلية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.</li> <li>- ابتكار أفكار جديدة غير مسبقة.</li> </ul>
2	الطلاقة Fluency	<ul style="list-style-type: none"> <li>- توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية معينة.</li> <li>- تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.</li> <li>- تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.</li> <li>- استخدام الصور البيانية المعبرة.</li> </ul>
3	المرونة Flexibility	<ul style="list-style-type: none"> <li>- الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومتربط.</li> <li>- كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.</li> <li>- تنويع الأساليب المعبرة عن الأفكار المطروحة.</li> </ul>
4	التوسع Elaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>- كتابة أفكار متعددة للموضوع.</li> <li>- تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.</li> <li>- تقديم نهاية مناسبة للموضوع.</li> </ul>

## معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية

### أولاً- مجال القصة:

الدرجة	المؤشر السلوكي	م
3	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	1
4	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	2
4	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	3
3	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
3	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجميل المتقابلة.	5
3	استخدام الصور البيانية المعبرة.	6
4	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	7
3	لتنقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	8
3	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	9
3	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	10
5	وضوح عناصر القصة (الشخصيات، الأحداث، الزمان، المكان، العقدة، الحل).	11
3	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى العقدة.	12
3	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى الحل.	13
3	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	14
3	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	15
50	المجموع	

ثانيًا\_ مجال المقال:

الدرجة	المؤشر السلوكي	م
4	حسن التمهيد للموضوع.	1
5	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	2
5	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	3
3	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
5	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	5
5	اشتمال الموضوع على مقدمة وعرض وخاتمة.	6
3	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	7
3	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	8
3	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	9
3	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	10
4	تضمين الموضوع العديد من المشكلات الثانوية التي تبرز الفكرة.	11
3	وضوح ذاتية الكاتب.	12
4	تركيز الخاتمة على الجوانب المهمة للموضوع.	13
50	المجموع	

ثالثاً- مجال الخاطرة:

الدرجة	المؤشر السلوكي	م
4	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	1
5	اشتمالها على فكرة جديدة مبتكرة.	2
5	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	3
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
4	استخدامها الصور البيانية المعبرة.	5
4	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	6
4	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة وللجمل المتقابلة.	7
4	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	8
4	تنويع الأساليب المعبرة عن الأفكار.	9
4	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	10
4	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	11
4	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	12
50	المجموع	



## رابعاً- مجال السيرة:

الدرجة	المؤشر السلوكي	م
4	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	1
4	ابتكار أفكار جديدة غير مسبقة.	2
5	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	3
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
4	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	5
5	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	6
3	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	7
3	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	8
4	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	9
4	إبراز طبيعة الشخصيات الواردة فيها.	10
3	استخدام الصور البيانية للمعبرة.	11
3	انتقاء الكلمات والجمل المعبرة.	12
4	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	13
50	المجموع	

الدرجة	المؤشر السلوكي	م
3	تقديم بداية مبتكرة غير مألوفة للموضوع.	1
4	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	2
4	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	3
3	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
3	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	5
3	استخدام الصور البيانية المعبرة.	6
3	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	7
3	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	8
3	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	9
4	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	10
5	وضوح عاصر المسرحية (الشخص، الأحداث، المكان، الزمان، الحبكة، الحوار)	11
3	ترتيب الأحداث بما يؤدي إلى الصراع المسرحي.	12
3	استخدام الحوار المناسب.	13
3	تحديد الشخصيات الرئيسية والثانوية.	14
3	رسم الحل المناسب للصراع الوارد في المسرحية.	15
50	المجموع	

## الملحق ( ز )

أسماء المعلّمت المصحّحات لاختبار الكتابة الإبداعية

م	اسم المعلّمة	المؤهل الدراسي	فئة الاختبار	المجموعة
1	سامية بنت سيف بن خلفان الوهيبيّة	بكالوريوس لغة عربية_ كلية التربية بالرسّاق/ سلطنة عمان.	القبلي والبعدي	العينة الاستطلاعية
2	فايزة بنت زاهر بن عبد الله الخصيبيّة	_ليسانس لغة عربية/ كلية دبي للدراسات الإسلامية والعربية. _دبلوم عالي في التأهيل التربوي/ جامعة نزوى.	القبلي والبعدي	المجموعة الضابطة
3	موزة بنت أحمد بن سلطان الحوسنية	_ ليسانس آداب لغة عربية/ جامعة بيروت العربية. _ دبلوم عام في التربية/ جامعة السلطان قابوس.	القبلي والبعدي	المجموعة للتجريبية
4	غالية بنت زاهر بن عبد الله الخصيبيّة	الباحثة	_ القبلي والبعدي _ القبلي والبعدي _ القبلي والبعدي	_ العينة الاستطلاعية _ المجموعة التجريبية _ المجموعة الضابطة

الملحق (س)

قائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية

أولاً- مجال القصة:

الدرجة	المؤشر السلوكي	م
3	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	1
4	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	2
4	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محدّدة.	3
3	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
3	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	5
3	استخدام الصور البيانية المعبرة.	6
4	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	7
3	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	8
3	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	9
3	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	10
5	وضوح عناصر القصة (الشخصيات، الأحداث، الزمان، المكان، العقدة، الحل).	11
3	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى العقدة.	12
3	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى الحل.	13
3	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	14
3	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	15
50	المجموع	

## ثانيًا- مجال المقال:

الدرجة	المؤشر السلوكي	م
4	حسن التمهيد للموضوع.	1
5	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	2
5	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	3
3	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين للمقنعة.	4
5	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومتربط.	5
5	إشتمال الموضوع على مقدمة وعرض وخاتمة.	6
3	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمال المتقابلة.	7
3	لتنقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	8
3	كتابة أفكار متنوعة تثري للموضوع.	9
3	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	10
4	تضمين الموضوع العديد من المشكلات الثانوية التي تبرز الفكرة.	11
3	وضوح ذاتية الكاتب.	12
4	تركيز الخاتمة على الجوانب المهمة للموضوع.	13
50	المجموع	

ثالثاً- مجال الخاطرة:

الدرجة	المؤشر السلوكي	م
4	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	1
5	إشتمالها على فكرة جديدة مبتكرة.	2
5	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	3
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
4	استخدامها الصور البيانية المعبرة.	5
4	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومتربط.	6
4	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمال المتقابلة.	7
4	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	8
4	تنويع الأساليب المعبرة عن الأفكار.	9
4	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	10
4	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	11
4	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	12
50	المجموع	

الدرجة	المؤشر السلوكي	م
4	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	1
4	ابتكار أفكار جديدة غير مسبوقة.	2
5	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	3
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
4	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة وللجمل المتقابلة.	5
5	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	6
3	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	7
3	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	8
4	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	9
4	إبراز طبيعة الشخص الوارد فيها.	10
3	استخدام الصور البيانية للمعبرة.	11
3	انتقاء الكلمات والجمل المعبرة.	12
4	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	13
50	المجموع	

خامسًا - مجال المسرحية:

الدرجة	المؤشر السلوكي	م
3	تقديم بداية مبتكرة غير مألوفة للموضوع.	1
4	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	2
4	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	3
3	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
3	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	5
3	استخدام الصور البيانية المعبرة.	6
3	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	7
3	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	8
3	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	9
4	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	10
5	وضوح عاصر المسرحية (الشخص، الأحداث، المكان، الزمان، الحبكة، الحوار)	11
3	ترتيب الأحداث بما يؤدي إلى الصراع المسرحي.	12
3	استخدام الحوار المناسب.	13
3	تحديد الشخصيات الرئيسية والثانوية.	14
3	رسم الحل المناسب للصراع للوارد في المسرحية.	15
50	المجموع	



الملحق (ش)

أسماء المحكمين لموضوعات القراءة الإضافية

م	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	د. ريا بنت سالم بن سعيد المنذرية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
2	د. سليمان بن سالمين الغتامي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
3	د. عبد الرحمن إبراهيم المسافسة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد/ جامعة نزوى
4	د. زينة بنت سعيد بن راشد الكلبانية	دراسات تربوية في تكنولوجيا التعليم	باحثة تربوية بمكتب معالي الدكتورة وزيرة التربية والتعليم
5	د. سالم بن خلفان بن حميد الخايفي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبير تربوي بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
6	د. محفوظ بن سليمان الشيايدي	علم النفس التربوي	المديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
7	د. معصومة بنت حبيب بن حسين العجمية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبيرة تربوية بالمديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية والتعليم
8	أ. بدرية بنت خلفان البحيانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	عضو فني متابعة وتقييم أداء أول/ وزارة التربية والتعليم
9	أ. سعيد بن عيسى بن سالم الشكيلي	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مدير مشروع التحدث بالفصحى/ المديرية العامة للمناهج
10	أ. سميرة بنت سليمان بن علي السليمانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	نايبة مدير دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج
11	أ. وليد بن حمد بن محمد الذهلي	ماجستير في النقد الأدبي	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
12	أ. سعيد بن راشد بن عبيد الخصيبي	بكالوريوس في التربية لغة عربية	عضو مناهج للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج

## موضوعات القراءة الإضافية

### ولدي رجاء

أحمد حسن الزيات

يا قارئني أنتَ صديقي فدعني أرقُ على يديك هذه العبرات الباقية! هذا ولدي كما ترى  
رزقته على حالٍ عابسةٍ كاليأس، وكهولةٍ يائسةٍ كالهرم، وحياةٍ باردةٍ كالموت، فأشرق في نفسي  
الأمل، وأورق عودي إिरاق الربيع، وولدَ في حياتي العقيمة معاني الجدة والاستمرار والخلود.

كنتُ في طريق الحياة كالشارد الهيمان، أنشد الراحة ولا أجد الظل، وأفيض المحبة ولا أجد  
الحبيب، وألبس الأنس وأكسب المال ولا أجد للسعادة، وأعالج العيش ولا أدرك الغاية، كنتُ  
كالصوت الأصم لا يرجعه صدى، وكالروح الحائر لا يقره هدى، وكالمعنى المبهم لا يحتده  
خاطر، كنتُ كالألة نتجتها آلةٌ واستهلكه عملٌ، فهي تخدم غيرها بالتسخير، وتميتُ نفسها بالدأب،  
ولا تحفظ نوعها بالولادة، فكان يصلني بالماضي أبي، ويمسكني بالحاضر أجلي، ثم لا يربطني  
بالمستقبل رابطٌ من أملٍ أو ولدٍ، فلما جاء "رجاء" وجدتي أولاد فيه من جديد، فأنا أنظر إلى الدنيا  
بعين الخيال، وأبسم إلى الوجود بنغر الأطفال، وأضطرب في الحياة اضطراب الحي إلى الكامل،  
يدفعه من ورائه طمعٌ، ويجذبه من أمامه طموحٌ، شعرت بالدم الحار يتدفق نشيطاً في جسمي،  
وبالأمل القوي ينبعث جديداً في نفسي، وبالمرح الفتى يضجُ لاهياً في حياتي، وبالعيش الكئيب  
تترقص على حواشيه الخضر عرائس المنى، فأنا ألعب مع رجاء بلعبه، وأتحدث إلى رجاء  
بلغته، وأتبع عقلي هوى رجاء؛ فأدخل معه في كلّ ملهى دخول البراءة، وأطير به في كلّ  
روض طيران الفراشة، شغل رجاء فراغي كله، وملأ وجودي كله، حتى أصبح هو شغلي  
ووجودي؛ فهو صغيراً أنا، وأنا كبيراً هو، يأكل فأشبع، ويشرب فأرتوي، وينام فأستريح، ويحلم  
فتصبح روحي وروحه في إشراق سماويٍّ من الغبطة لا بوصف ولا يحد.

ما هذا الضياء الذي يشع في نظراتي؟ ما هذا الرجاء الذي يشع في بسماتي؟ ما هذا الرضا  
الذي يغمر نفسي؟ ما هذا النعيم الذي يملأ شعوري؟ ذلك كله انعكاس حياةٍ على حياةٍ، وتتدفق  
روح في روح، وتأثير ولد في والد.

ثم انقضت تلك السنون الأربع، فصوحت اللواحة، وأوحش القفر، وانطفأت الومضة،  
وأغطش الليل، وتبدد الحلم، وتجهّم الواقع، وأخفق للطبّ، ومات رجاء.

يا جبار السموات والأرض رحماك! أفي مثل خفقة الوسنان تبدّل الدنيا غير الدنيا، فيعود  
النعيم شقاءً، والملاّ خلاءً، والأمل ذكرى؟ أفي مثل تحية العجلان يصمت الروض الغرد، ويسكن  
البيتّ لللاعب، ويقبح الوجود الجميل؟

حنّانك يا لطيف! ما هذا اللهب الغريب الذي يهبّ على غشاء الصدر ومراق البطن،  
فيرمض الحشا، ويذيب لفائف القلب؟ اللهم هذا للقضاء فأين اللف؟ وهذا للبلاء فأين الصبر؟ وهذا  
العدل فأين الرحمة؟ وا لهف نفسي عليه ساعة أخذته غصّة الموت، وأدركته شهقة الروح،  
فصاح بملء فمه الجميل (بابا! بابا) كأنما ظنّ أباه يدفع عنه ما لا يدفع عن نفسه! لنا الله من  
قبلك ومن بعدك يا رجاء.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). الكتابة الوظيفية والإبداعية:

المجالات، للمهارات، الأنشطة، والتقويم (الطبعة الأولى).

عمّان\_الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

لقد سكنتُ الرُّبَا كما نزلتُ بالسواحل، فلا والله لستُ قائلًا أيهما أحسن، بيدَ أن ما كان ليهِ منزلِك فذلك خيرٌ لك، ثم اعرف بينهما هذا للفرق وهو أنك قد تروّض الجبل وتذلّه فتقتعد من نروته مهذاً ليّناً وتفتّرش من غاربه مجلساً وطيناً، فأماً البحر فذاك الأبى الجامح العنان لا يَمَكّنك من ظهره ولا يَخولك من جانبه. والجبل تستطيع أن تتخذ فيه كوخاً أو تعرف به صاحب كوخ، وقد تبصر به مع المساء مصباحاً فتعرف أن هناك أناساً قد تستضيفهم فيحسنون قِراك، وقد تبصر بسفحه أشجاراً وأعشاباً وبقلاً وريحاناً تجري من تحتها مياةً وأنهاراً، إن شئتَ كان ذلك في جنبها سعة مرتعٍ وتحت ظلالها حسن مستمتع، ومن أغاريدها حلاوة مسمع. فأماً البحر فليس وراءه إلا الخديعة والخب، يلحس قلمك ويلقاك من ترجيع الخريز بتحيةٍ وسلام، حتى إذا وجد الفرصة لم يدع أن يحطّم عظامك فيلتهمك ويزيل عن فكّيه محمراً الزبد فكأنما لم يكن شيء، والجبل يرزق الحائر الضالّ، ماءً وفاكهةً، والبحر يسخر من ظمأ ركابه ويسلمهم إلى الموت. وللجبل جرمٌ هائل الجسامة، ولكنه مأمون المضطرب، سليم المنقلب، والبحر ناعم المجسم مصقول الأديم رطب الملامس لامع الصفحات ولكنه لمعان بطن الأفعوان.

وأنا بعد لا أكره أن يكون لي كوخٌ على شاطئ البحر، ويسرني أن أشرف من نافذتي على العباب للزاهر، كما يسرني أن أقف ناظراً إلى سبعٍ في قفصه، ويلذني أن أبصر البحر يبطُ صلبه للملتصع ويطوي من جانبيه ويبسط، ثم لا ينشب أن يهيج ويحلق فيرغى ويزيد، ويثب على شاطئه وثبة السبع على قضبان قفصه ويروح. مجنون العباب يضجّ ويصرخ بما لا خوفٌ عليّ منه، وأين الذي سرح طرفه في عرض اليمّ فلم يجد في سعة انفساحه وجلال مرآه مشغلةً عن حقائر الحياة وصغائر شؤونها حتى ينسى في عظمة منظره من الحاكم والرئيس ومن أيّ شعبٍ هو وأيّ لسانٍ يتكلّم وبأيّ مصابيح السماء مناطٌ حظّه وجده، ومدار نحسه أو سعدة؟ أين الذي أحسّ بهذا الشعور ثم لا يقبل برهةً على البحر فيصغى إلى دقات موجه على ساحله، تتتابع على ميزان الطبيعة منذ أوجد الله الإنسانية ولا تزال كذلك حتى تنقطع دقات قلبها ويصبح الإنسان صدفةً على شاطئه.

السباعي، محمد. (1970). مشاعر وأفكار. القاهرة: الشركة العربية.

إيتالو كالفينو

الريح التي تهبّ على المدينة من بعيد تجلب لها هدايا غير عادية لا يشعر بها سوى قلة من ذوي الأرواح شديدة الحساسية، مثل الذين يقعون ضحايا حمى القش، فيعطسون لاستنشاقهم غبار طلع الأزهار القادمة من أراضٍ أخرى.

ذات يوم، وعلى جانب الشريط للضيّق من الأرض المحيطة بجادة المدينة، هبت عاصفة من البذور لا يعلم غير الله من أين أتت، منبئة الفطر، ولم يلاحظها أحد سوى "ماركوفالدو" العامل الذي يستقلّ عربة الترام من ذلك المكان كلّ صباح.

كان ماركوفالدو هذا واحداً من أولئك الذين لم يتكيفوا مع حياة المدينة: لوحات الإعلانات، وإشارات المرور، وواجهات العرض، واللافتات للمضاءة بالنيون والملصقات لم تحظَ جميعاً بالقدرة على لفت انتباهه الذي ربما يكون موجّهاً إلى الصحراء يذرع رمالها الشاسعة. وبدلاً من ذلك كان لا يفوته أبداً أن يلاحظ اصفرار ورقة على غصن، أو ريشة عالقة على سطح أحد البيوت، وما من نغمة على ظهر فرس، أو نقب دودة على غصن، أو قشرة طين مهروسة على جانب الطريق إلا ويلاحظها ماركوفالدو ويتأملها مكتشفاً تغييرات الفصول وأشواق قلبه ومحن وجوده.

وفي صباح أحد الأيام بينما كان ينتظر الترام الذي سيقّله إلى مقرّ عمله بشركة (سباف وشركاه) حيث يعمل هناك عاملاً غير ماهٍ لاحظ شيئاً غير عاديّ قرب الموقف، على الشريط المُقفر المتحجّر من الأرض أسفل شريط الأشجار المحاذي للشارع؛ في أماكن معينة قرب جنوع الأشجار بدأت تظهر بعض النتوءات، هنا وهناك، وأخذت تنفتح مفسحةً للمجال لبعض الأجسام الدائرية تحت الأرض بالبروز.

وحين انحلى ماركوفالدو لربط حذائه ألقي نظرة متفحّصة: لقد كانت فطوراً، فطوراً حقيقية تنبت هناك في قلب المدينة! بالنسبة لماركوفالدو، تحوّل هذا العالم الرماديّ للنفس الذي يحيط به فجأة إلى عالم سخيّ يفيض بالثراء الخفيّ. ما يزال ثمة ما يمكن توقّعه من الحياة خارج معاشه المرتبط بساعات العمل، وبمؤشرات التضخم، وعلاوة العائلة، وعلاوة غلاء المعيشة.

في أثناء العمل كان ماركوفالدو أكثر شروداً من المعتاد، لم يكف عن التفكير، بينما كان يقوم بتفريغ الصناديق والأكياس، بالفطر الذي كان يخرج ببطء وهدوء من ظلمة الأرض، الفطر الذي لا يدري به أحدٌ غيره وهو يشق بثمرته الناضجة سطح الأرض، بعد أن يمتص رطوبة الأرض ويكسر قشرة التربة. قال ماركوفالدو لنفسه: "مطر ليلة واحدة يكفي، وبعد ذلك يكون جاهزاً للالتقاط". وكان ينتظر بفارغ الصبر ليُخبر زوجته وأولاده الستة باكتشافه هذا.

أعلن لهم وهم يتناولون عشاءهم القليل: "ها أنا أخبركم أننا خلال أسبوع سوف نأكل للفطر، سيكون طبقاً عظيماً، هذا وعد".

وبنشوة غامرة شرح لأطفاله الصغار الذين لا يعرفون ماهو الفطر جمال أصنافه المتعددة ونكهته الشهية، والطريقة التي ينبغي طهوه بها، ثم استدرج إلى للنقاش زوجته "نوميتيلا" التي كانت حتى ذلك الوقت، ساهمة شاردة الذهن. سأل الأطفال: "أين يوجد هذا الفطر؟ أخبرنا أين ينمو؟".

عند هذا السؤال خفت حماسة ماركوفالدو وداخله شيء من التوجس والريبة: "إذا أخبرتهم الآن عن المكان سوف يجمعون أقرانهم من الأطفال ويذهبون للالتقاطه، وسينتشر الخبر في المناطق المجاورة، وينتهي أمر الفطر ليستقر أخيراً في مقلاة أحدهم". وهكذا جعله هذا الاكتشاف الذي كان قد ملأ فؤاده بحباً كونيّ شاملاً يشعر الآن بحب مفرد بالتملك وأحاطه بسياج من الغيرة وعدم الثقة. قال ماركوفالدو لأطفاله: "لنا أعرف أين يوجد هذا الفطر، وأنا الوحيد الذي يعرف مكانه، والله يعلم ماذا سيحصل لكم إذا تنفّس أحدكم أو باح لأحدٍ بالسّر".

صباح اليوم التالي حين وصل إلى موقف محطة الترام، ساوره شيء من القلق، وأحس بالراحة حين رأى الفطر قد نما قليلاً، وكان لا يزال مختلفاً تحت مستوى سطح الأرض تقريباً.

وبينما كان على انحناءته تلك شعر أن شخصاً ما يقف وراءه فانتصب وفقاً للتوّ، وحاول التصرف بلا مبالاة، كان ذلك الشخص منظمّ الشوارع يقف متكئاً على مكنسته ناظراً إليه.

كان منظمّ الشوارع هذا الذي كان المكان الذي ينمو فيه الفطر يقع في نطاق مسؤوليته شاباً نحيلاً بنظارتين طبيئتين. كان اسمه "أماديجي"، وكان ماركوفالدو يكنّ له مشاعر غير ودّية.

منذ وقتٍ طويلٍ، لربما بسبب هاتين النظارتين اللتين تتفحصان أرصفة الشوارع باحثتين عن أي أثر للطبيعة ليستأصله بمكنسته.

كان ذلك اليوم يوم السبت، وقد أنفق ماركوفالدو نصف نهاره يطوف بتلك المنطقة القذرة ذات الرائحة النتنة، مراقباً منظف الشوارع والفطر عن بُعد، حاسباً المدة التي يستغرقها نضج هذا الفطر. تلك الليلة أمطرت السماء، فنهض ماركوفالدو مثل الفلاحين بعد أشهرٍ عديدةٍ من الجفاف تملؤه البهجة لدى سماعه المطر. كان هو للشخص الوحيد في المدينة الذي جلس في فراشه ودعا عائلته: "إنها تمطر"، واستنشق بعمق رائحة الغبار المبلل والرائحة الطينية الطازجة الآتية من الخارج. وفي الفجر يوم الأحد استعار ماركوفالدو سلّة، وهرع مع أطفاله إلى المنطقة في الحال. كان الفطر يشمخ برؤوسه للعالية فوق سطح الأرض الغارقة بالمطر. أطلقوا صيحة ابتهاج، وبدأوا يجمعون الفطر.

قال ميشيلينو: "انظر يا أبي، كم جمع ذلك الرجل الذي هناك"، ورفع والده رأسه ليرى أماديجي واقفاً بالقرب حاملاً أيضاً سلّة مليئة بالفطر تحت ذراعه. قال منظف الشوارع: "آه، أنت أيضاً تجمع الفطر؟ إذن فهو صالح للأكل، لقد للتقطت بعضها منه، ولكني لم أكن متأكداً. هناك أسفل الجادة نمت كمّيات أخرى أكبر من هذه، والآن وقد تأكدت أنها صالحة للأكل سأخبر أقاربي، لقد تركتهم هناك يتجادلون فيما إذا كانت فكرة جيدة أن يقوموا بجمع الفطر أم لا"، ثم انطلق مسرعاً.

لذهلت المفاجأة ماركوفالدو فوقف غير قادرٍ على الكلام.. كمّيات أخرى لم يلحظها، يا له من حصادٍ سيءٍ يُسلّب منه هكذا تحت سمعه وبصره. تجمّد للحظة يملؤه الغضب والغیظ، ثم قاده هدوء انفعاله إلى شعورٍ بالكرم والسخاء. في تلك الساعة كان العديد من الناس ينتظرون الترام، حاملين المظلات بأيديهم؛ لأنّ الجو كان ما يزال ندياً غير مستقرٍ، صرخ ماركوفالدو على الجمع في الوقف: "هي، أنتم! هل تريدون أن تأكلوا فطراً مقلّياً هذه الليلة؟ إنّ الفطر ينمو هنا قرب الشارع! هلموا! هناك الكثير من الفطر لنا جميعاً"، وانطلق في إثر أماديجي يتبعهما صفّ طويل من الناس.

لقد وجدوا جميعًا الكثير من الفطر، ولأنهم لا يملكون سلالاً فتحوا مظلاتهم واستعملوها لجمع الفطر. علق أحدهم قائلاً: "من الممتع أن نُقيم وليمةً كبرى لنا معاً"، لكن بدلاً من ذلك أخذ كل واحدٍ منهم نصيبه، وعاد إلى البيت.

على أية حال لم يمر وقتٌ طويلٌ حتى عادوا ليروا بعضهم بعضاً؛ ففي ذلك المساء تجمعوا في عنبرٍ واحدٍ في المستشفى بعد أن أُجريت لهم جميعاً عملياتٌ غسيل المعدة. لم تكن حالات التسنّم خطيرةً؛ لأنّ كمّيّة الفطر التي أكلها كل واحدٍ منهم كانت قليلةً.

أما ماركوفالدو وأماديجي فقد احتلّا سريرين متجاورين يُحتملُ أحدهما في الآخر.

كالفيو، ليتالو

من روايته القصصية "ماركوفالدو"

ص 13\_16



سنية قراة

ظلامٌ مِثلهم كان يغمر الصحراء بالرهبة والخوف، ويأبى أن ينجاب لحظةً من اللحظات على الرغم من كُرِّ الليل والنهار.

ولقد كان عجباً أن تظل بنود هذه الظلمة الداكنة عاليةً ترفرف فوق الرؤوس وكأنها غاصبٌ يأبى إلا أن يفرض وجوده على من كرهوا طول بقائه، وظلوا يتململون في ضيقٍ وتبرُّمٍ ولكن العجز والضعف يقعدهم عن السير نحو طريق الخلاص، فبقوا في رهبوت الظلمة الحالكة تهفو قلوبهم إلى نور الخلاص.

إنها ظلمات الجهالة العمياء والضلالة التي ما بعدها ضلالة، وكانت هناك طوائفٌ من الهواة والمبشرين أصحاب الرأي يتحدثون عن البشير القادم، ويؤكدون أن القوة الخفية التي تحكم الدنيا والتي لوجبت هؤلاء الناس في عالمهم لن تتركهم هكذا يضيعون سدى. وأخذ النور يتقدم مع الداعية الذي أنزل عليه من لدن حكيم خبير؛ ليكون هدي للناس وتبياناً لكل شيء.

وعلى الرغم من أن نور الله قد غمر الصحراء وبدأ ظلم الجهالات التي كانت تتعشاها، فإنه ظلت هناك وفي أغوارٍ سحيقةٍ من عالم النية هذا أقوامٌ قليلةٌ وقبائلٌ محدودة، كانت تعيش في ظلمة الجهل، وكأنما أبى سادتها أن يسمحوا للنور بأن تتقدم مواكبه، فأغمضوا عيونهم عن رؤيته، وأغلقوا دونه آذانهم وقلوبهم.

هناك حيث كانت تعيش قبائل "طيء"، قام معبدٌ صغيرٌ يتصدّره "صنمٌ أصمٌ" كان يرعاه "عدي بن حاتم الطائي" وكان دائم الاتجاه إليه بتبرعاته وتوسلاته. وكانت له في قدرة هذا الصنم ثقةٌ كبيرة. حتى لقد كان يعتقد أنه سرّ عزّ القبيلة، وسبب سعادة أهلها، أنه يراعاه ويحرصهم بقوته من عاديّات الزمان.

وكانت الأيام كلما مرّت ازداد إيمان عدي بن حاتم الطائي بصنمه ذاك الذي كان يسمونه "قلساً" وكان يتحدث كثيراً إلى شقيقته "سفانة" الملقبة باسم "لولوة الطائفة" عن قوة هذا الصنم وجلاله. ويدعوها إلى أن تتجه إليه بمشاعرها وعواطفها؛ ليهبها العافية ويحميها من الشرور.

واعتادت سفانة أن تستمع إلى أخيها في إعجاب، وقد أخذت منها حماسة الإيمان بمعبودها "فلس" كل مأخذ؛ فهي ترى فيه الحصن والجدار والحمى، لا لقومها ومن حولهم من القبائل فحسب بل لها هي بصفة خاصة. إذ طالما هُرعت لساحتها، وطالما أُسرت إليه بالنجوى تسأله مزيدًا من العطاء والرعاية لها ولأموالها، التي كانت تهيبها عن سخاء وتعطي منها عن كرم، ولا ترد لطالب طلبه ولا لمحتاج حاجته مهما تكن قيمة هذه الحاجة وقيمة ما يطلبه من التضحية بالمال.

وسفانة الكريمة المضيفة السخية لم تكن دخیلةً على هذه الصفات؛ فلقد ورثتها عن أبيها "حاتم الطائي" أشهر من عُرف بالسَّخاء في تاريخ العرب.

وقضى حاتم، وبقيت بعده ذكريات للكرم وأحاديث الجود، وبقيت سفانة لتظل أشد الناس حفاظًا على التقاليد التي اشتهر بها الأب الكريم، فكانت تعطي وتعطي، وكانت تؤمن أن العطاء يزكي المال، وأن الكريم لن يلحق به فقرٌ في يوم من الأيام.

وفي العام السابع الهجري كانت جيوش المسلمين تجوب الصحراء تؤيد الحق، وتدعو عن طريق الدعوة الكبرى إلى اتباع طريق الهداية والبعد عن الضلالات.

وفي يوم من أيام العام السابع الهجري أسرع أحد الرعاة إلى عدي بن حاتم؛ ليقرع أذنيه بأعرب نبا ذهل له، وقد قال: إن جيوش المسلمين تتقدم، وأن هناك سرية يقودها علي بن أبي طالب تتقدم من قبائل طيء؛ لتدخلها في دين الله في جملة من آمنوا بالله ورسوله.

وتلفت عدي حواليه في دهشة، فماذا كان بوسعه أن يفعل وقد أخذ على غرة، أحسن معها لأنه غير قادر على جمع رجاله؛ ليقف أمام السرية التي يقودها علي بن أبي طالب، فهو يأبى أن يُسلم للقوة ويذعن للإجبار، ووجد نفسه يفر هاربًا وهو لا يرجو إلا أن يبتعد من مثار النقع ومجال للموقعة القادمة، لينظر فيرى بعدها ماذا يحدث وماذا سيحل بقومه وأهليه من بني طيء.

وظلت السرية تتقدم وتتقدم حتى وصلت إلى قبائل طيء، فاقتحم عليّ معبد "فلس" وحطم الصنم وكسر ما حوله من حجارة ونُصب وتمائيل، وقد علا صوته مُجَلَجَلًا يُدوي "الله أكبر الله أكبر لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأن محمدًا عبده ورسوله". وقد عاد عليّ من هذه الغزوة يسوق أمامه الأسارى والسبايا والغنائم وفيثًا عظيمًا أفاءه الله على المسلمين.

وسيق الأسرى أمام رسول الله صلى الله عليه وسلم ليرى فيهم رأيهم، فلما فرغ منهم أتوا بالسبايا، وكانت "سفانة بنت حاتم الطائي" بينهم رائعة، رافعة الرأس، شامخة الأنف، تُرقل في ثياب العزّ وعليها مظاهر النعمة ومخايل الجاه، وفيها كلّ ما ينطق بعلو مكانتها وسمو مقامها بين أهلها.

تقدّمت "سفانة" بين السبايا، وراحت تدفعهن أمامها؛ لتتقدّمن، وقد أحبّت أن ترى رسول الله عن قربٍ تحاول معرفته؛ معرفة الكريم للكرم، وصاحبة الجاه للرجل الذي لم يغرّه الجاه، ولم يعيب بتواضعه الظفر والسلطان.

لتجهت أنظار المسلمين إلى تلك الجارية الممشوقة القدّ، الشامخة الرأس، للبادية مظاهر النعمة عليها، وهي تتقدّم في جراحة من مجلس رسول الله وقد راحوا يتساعلون عن السرّ الذي دفعها إلى أن تتقدّم الجميع. وقبل أن يفيق المسلمون من دهشتهم وصل إلى أسماعهم صوت سفانة وقد ارتفع عاليًا يقول: "يا محمد".

واتّجه صلى الله عليه وسلم بسمعه إلى الجارية التي وقفت أمامه، وكذلك اتّجهت إليها مسامع الحاضرين من مسلمين، وإذا بها تقول: "هناك للوالد وغاب الرافد".

فسألها الرسول عمّن يكون رافدها، وإذا بها تقول: "إنه عدي بن حاتم الطائي. فأريد وجه النبي وظهرت عليه علامات الغضب وقد سمع اسم عدي، وقال: "عدي الفارّ من الله ورسوله!!" وعجزت سفانة عن الجواب؛ فقد كان ما نطق به الرسول هو الحق الذي تعجز عن مجادلته أو مجابته؛ فأخوها قد اعتصم بكفره، وظنّ أنّه نجا يوم فرّ بنفسه من الله ورسوله. ولم تستطع إلا أن تلوذ بالصمت، وتنكس رأسها، وكأنّها كانت في حيرتها تبحث عن كلمات قادرة معبرة تخرج بها من هذا الصمت لتعود إلى عرض شكاتها على رسول الله، وهي تقصد من وراء ذلك أن تتعرّف عليه، وتقف على الكثير من دقائق ما سمعت عن حلمه وكرمه، وإذا بها أخيراً تقول: "يا محمد إن رأيت أن تخلّي عني ولا تشمت بي أحياء العرب فافعل ذلك كرمًا منك وسماحة، فقد كان أبي يفتكّ العاني، ويحمي الذمار، ويفرّج عن المكروب، ويطعم الطعام، ويفشي السلام، ولم يرد طالب حاجة قط". وسكت رسول الله لحظة يقول بعدها لسفانة: "يا جارية هذه والله صفات المؤمن ولو كان أبوك مسلمًا لترحمنا عليه". ثمّ التفت إلى أصحابه وقال لهم: "خلوا سبيلها، فإنّ أباهما كان يحب مكارم الأخلاق".

ووجف قلب سفانة وقد هزتها الأريحية للنبوية، وأحسّت بوجودها أنها أمام الداعية الأعظم،  
والدليل الهادي إلى سبيل الله، وإذا بها تؤمن عن صدقٍ أمام رسولٍ يجب أن يطاع، وتشعر أنها  
تتطق موحدّة بكلّ جوارحها.

وماذا كانت تريد سفانة أن تكون أكثر من أنها كانت ضالةً فاهتدت، وراغبةً في معرفة  
الحقيقة فلمستها بوجودها عن قرب، وأحسّت بحلاوتها تغمر مشاعرهما؟

لقد كانت سفانة عظيمة المطالب، كريمة النفس، لم تكفّ بالإقرار بالتوحيد، بل أحبّت أن  
تكون مجاهدةً من المجاهدات في سبيل الله، تدعو إليه وتهدي العاصين من قومها بهدى الإسلام،  
وإذا بصوتها ينطق: "يا رسول الله، أأذن لي أن أدعو لك بين أهلي وقومي. وتبسم رسول الله  
وأذن لها..".

ونزلت كلماته بردًا وسلامًا على قلبها، حتى كادت الدنيا تضيق عن فرحتها، وتمنّت لقورها  
لو تتطلق إلى مجال الجهاد، وميدان الدعوة؛ فتهدّي العصاة، وتجعل الكافرين يؤمنون بدين الله،  
ويدخلون فيه عن رضئٍ وحبٍّ.

وإذا بها تقول: "يا رسول الله، أصاب الله ببرك مواقعه، ولا جعل لك إلى لئيم حاجة، ولا  
سلب نعمة من كريم قوم إلا جعلك سبب رذها عليهم".

ورآن الصمت على الجميع، ورجعت سفانة وقد أحبّت أن تستأذن رسول الله -صلى الله  
عليه وسلم- في العودة إلى قومها، فطلب منها أن تنتظر حتى تجد الثقة الذي يصحبها في  
رحلتها؛ لتصل إلى أهلها عزيزةً مكرّمةً. ثم أمر أن يصحبها ركبٌ يبلغ بها مأمنها. وأبى جوده  
إلا أن يغمرها ببرّه وكرمه، فأمر لها برجلٍ وكسوةٍ ونفقةٍ تستعين بها على بلوغ مأمنها، ودعا  
لها بالتوفيق والهداية.

وخرجت سفانة الملقبة "بلؤلؤة الطائية" وقد ازداد إعجابها بالرسول الكريم، كما ازداد إيمانها  
بدعوته، وتفتح قلبها لنور الإسلام، خرجت في ركبها الذي أمر به رسول الله، فإذا بها تطلب  
منهم أن يذهبوا إلى "دومة الجندل" حيث كان يعتصم أخوها "عدي" هناك في حصنٍ يشرف على  
الصحراء، راح من أعلاه يراقب الفضاء أمامه، كأنه ينتظر عودة عزيزٍ غاب ليردّ عليه لهفته،  
وينقذه من حيرته، ويحدثه بما كان من أمر أسارى بني طيء وسبائهم.

وتلقى الشقيقان، وراحت سفانة في حرارة وحماسة تحدّثه بما كان، وتصف له ما أثار إعجابها وعجبها من محمد الكريم المعوان، الذي أقال عثرتها وأحاطها ببرّه وعطفه، ولم يدخل على أبيها بأن كرم ذكراه، وقال فيه أحسن ما يمكن أن يقال عن رجل كريم لم يلحقه الإسلام ولم يدخل فيه.

وظل عدي يستمع إلى أخته وهو في ذهول ودهشة، وقد بدأ يحسّ أن وجدانه يتفتح لنور غامض بدأ يشعّ عليه من كل مكان طارداً أمامه ظلمة الشكّ والحيرة، حتى لقد راح يسأل نفسه: ترى هل وصل إلى الحقيقة؟ وهل استطاعت الحادثات التي مرّت به وقومه أن تكشف هذه الحقيقة فيراها ناصعة جليّة تشعّ بالظهر والعزة والإباء؟ وأحبّ بكل مشاعره أن يستجيب لدعوة أخته، ولكنه وجد أن الحكمة توحى إليه بالتريث؛ ليعاود سؤال سفانة؛ لتزیده معرفةً بذلك الداعية للكريم، وتصارحه برأيها فيه وفي دعوته.

وراحت سفانة تتحدّث عن محمد رسول الله، وظلّ عدي يستمع ويستمع وكأنما كان يروي ظمأً روحه بكلمات أخته، وكأنما وجد الغذاء الشهّي لوجدانه في كلام شقيقته عن الرسول الكريم. وإذا به يسرع إلى راحته لتحمله إلى محمد في المدينة؛ حتى يعاينه جهاًراً، ويعرفه عن قربٍ وحقيقة كما عرفته أخته، وينطق أمامه بالإيمان كما نطقت أخته، ويعلن براءته من ماضيه ويتوب عنه، فهو العائد العائد بدين الله، وهو المستظلّ برحمته ورضوانه، ولن يكون بعد اليوم الهارب من الله ورسوله أبداً.

ودخل عدي المسجد، وألقى بالسلام على رسول الله، فسأله عمّن يكون؟ وإذا به يقول: "إنّه عدي بن حاتم الطائي" فتهلّ وجه النبي بالبشر، وعرف أن سفانة قد صدقته وعدها، وإنّها كانت داعية مؤمنة صادقة، وأنّ دعوتها أفلحت في ردّ أخيها إلى طريق الإيمان.

تهلّ وجه الرسول بالبشر وقد أسعده أن تصدق داعيته، وأن تبرّ بوعداها، ووجد نفسه يقوم من مكانه ماذا يده مرحباً بعدي، ثم أخذه من يده وخرج به من المسجد سائراً إلى حجراته، فدخلها ومعه ضيفه الكريم فأجلسه على حشية، وجلس الرسول على أرض الحجرة، وراح يحدثه عن الدين وعن نصر الله الذي أيّده، ثم راح يبشّره بالخير العميم الذي سيعمّ المسلمين جميعاً "سيفتح الله علينا الدنيا..". ولعلك ياعدي إنّما يمنعك من الدخول في هذا الدين ما ترى من حاجتهم، فوالله ليوشكن أن يفيض فيهم حتى لا يوجد من يأخذه، ولعلك إنّما يمنعك من الدخول

فيه ما ترى من كثرة عدوهم وقلة عددهم، فوالله ليوشكن أن تسمع بالمرأة تخرج من القادسية على بعيرها حتى تزور هذا البيت لا تخاف... ولعلك إنما يمنعك من الدخول فيه أنك ترى أن الملك والسلطان في غيرهم، وأيم الله ليوشكن أن تسمع بالقصور البيض من أرض بابل قد فتحت عليهم. وامتأ قلب عدي بالنور، وأحس أن شقيقته وإن فتحت له الطريق إلى الإيمان لم تقل له مثل هذا الذي سمعه منه. ووجد نفسه وبوحي من وجدانه ينطق بالتوحيد، ويسأل للرسول الدعاء والمغفرة، وأسرع عدي إلى "دومة الجندل" وكله شوق إلى أخته؛ ليرد إليها جميلها، ويحدثها عن النبي بأكثر مما حدثته عنه، فيجدها قد استحالت إلى داعية هادية، تجمع القوم حولها وراحوا يصغون إليها وهي تأخذ بيدهم من طريق إلى طريق، وتسير بهم من درب إلى درب، وتحتثهم عن رعاية الله التي سيؤيد بها المسلمين.

وتلاقت العيون، وابتسمت سفانة وابتسم لها عدي، وإذا بها تقول له: كيف رأيت الرجل؟ فقال: إنه لا يستطيع أن يوفيه حقه من الوصف. فالتفت إلى قومها تطالبهم بأن يزدادوا إيماناً، وأن يشهدوا بأن محمداً هو داعية الحق، وهو البشير النذير، وهو الذي أرسله الله رحمة للعالمين.

وانضم عدي إلى شقيقته في الدعوة الصادقة إلى الإيمان بدين الحق، فالتفت حولهما الناس، وعظم شأنهما في الإسلام أعظم مما كانا في الجاهلية، وعرفا أنهما في رعاية من لا تغفل له عين، ومن يغفر ويعطي، وهو الوهاب العظيم.

وكما خلد حاتم الطائي اسمه في عداد أهل الكرم والجود والسخاء، خلد اسم ابنته في عداد المؤمنين الصالحات، التي زادها الله قبولاً ورضى، فنالت شرف الكرامة، وأصبحت من للمسلمات الخالدات.

قراءة، سنية. (فبراير 1971).

مجلة العربي. العدد: 174،

ص 67

جبران خليل جبران

من الناس مَنْ يعطون قليلاً من الكثير الذي عندهم وهم يعطونه لأجل الشهرة، ورغبتهم الخفية في الشهرة الباطلة تضيع الفائدة من عطاياهم. ومنهم مَنْ يملكون قليلاً و يعطونه بأسره.

ومنهم المؤمنون بالحياة وبسخاء الحياة. هؤلاء لا تفرغ صناديقهم، وخزائنها ممتلئة أبداً.

ومن الناس مَنْ يعطون بفرح، وفرحهم مكافأة لهم. ومنهم مَنْ يعطون بألم، وألمهم معمودية لهم. وهناك الذين يعطون ولا يعرفون معنى للألم في عطائهم، ولا يتطلبون فرحاً، ولا يرغبون في إذاعة فضائلهم، هؤلاء يعطون ممّا عندهم كما يعطي الريحان عبيره العطر في ذلك للوادي. جميل أن تعطي مَنْ يسألك ما هو في حاجة إليه، ولكن أجمل من ذلك أن تعطي مَنْ لا يسألك وأنت تعرف حاجته. فإن مَنْ يفتح يديه وقلبه للعطاء يكون فرحه بسعيه إلى مَنْ يتقبل عطايه، والاهتداء إليه أعظم منه بالعطاء نفسه.

وهل في ثروتك شيء تقدر أن تستبقيه لنفسك؟

فإنّ كلّ ما تملكه اليوم سيفترق ولا شك يوماً ما، لذلك أعطِ منه الآن؛ ليكون فصل العطاء من فصول حياتك أنت دون ورثتك.

وقد طالما سمعتك تقول متبجحاً: "إنني أحب أن أعطي، ولكن المستحقين فقط".

فهل نسيت يا صاح، أنّ الأشجار في بستانك لا تقول قولك، ومثلها القطعان في مراعيك؟ فهي تعطي لكي تحيا؛ لأنها إذا لم تعطِ عرضت حياتها للتهلكة.

الحق أقول لك: إنّ الرجل الذي استحق أن يقبل عطية الحياة ويتمتع بأيامه ولياليه، هو مستحق لكل شيء منك.

والذي يستحق أن يشرب من أوقيانوس الحياة، يستحق أن يملأ كأسه من جدولك الصغير؛  
لأنه أي صحراء أعظم من الصحراء ذات الجراءة والجسارة على قبول العطية بما فيها من  
الفضل والمنة؟

وأنت، مَنْ أنت حتى أن الناس يجب أن يمزقوا صدورهم ويحسروا القناع عن شهامتهم وعزة  
نفوسهم لكي ترى جدارتهم لعطائك عارية وأنفتهم مجردة عن الحياء؟

فانظر أولاً هل أنت جدير بأن تكون معطاء، وآلة العطاء؟ لأن الحياة هي التي تعطي للحياة، في  
حين أنك وأنت الفخور بأن قد صَدَرَ العطاء منك، لستَ بالحقيقة سوى شاهدٍ بسيطٍ على عطائك.  
أما أنتم، الذين يتناولون العطاء والإحسان وكلّكم منهم فلا تتظاهروا بتقلٍ واجبٍ معرفة  
الجميل؛ لئلا تضعوا بأيديكم نيراً ثَقِيلَ الحِمْلِ على رقابكم ورقاب الذين أعطوكم.

بل فلتكن عطايا المُعْطِي أجنحةً ترتفعون بها معه؛ لأنكم إذا أكثرتم من الشعور بما أنتم عليه من  
الدين، فإنكم بذلك تظهرون الشك والريبة في أريحية المحسن.

جبران، جبران خليل، (2005). روائع جبران خليل جبران

(الطبعة الأولى). بيروت: دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع.

بتصرف



"مشاهد من الفصل الثالث"

أحمد شوقي

ضيرغام: سيّد الحيّ  
مالك: ألف أبيضك ضيرغام  
ضيرغام: سيّد الحيّ عيلة اختارها القلب  
مالك: وللمهر يا ضيرغام؟  
ضيرغام: مهر عيلة؟ اقترح ترة  
قترة أو خلّ إلى  
وغالينا ما شئتما  
مالك: المهر يا ضيرغام غال  
ضيرغام: سلّ تاج كسرى واقترح  
سلّ سبحة القيصر أو  
مالك: المهر فوق ذاك  
ضيرغام: قلنه  
مالك: اسمع إذن أصبح له  
ضيرغام لنفسه:  
له الويل ماذا قال؟  
مالك: قد وجم الفتى  
ضيرغام: أبا عيلة اذكر هول ما أنت سائل  
مالك: جبتت!  
ضيرغام: معاذ الله ما الجبت في تمي  
مالك: فلم ضيقت ذرعاً؟

ضِرْغام: مهرٌ عِبلَةٌ هائلٌ

فِدَاءُ الَّذِي أَمَشِي إِلَيْهِ الْقَبَائِلُ  
شَجَاعٌ وَشُجْعَانُ الرِّجَالِ قَلَائِلُ  
وَمَا بَزَّةٌ فِي لُكَّةِ الْبَيْدِ

أَمَشَنِي إِلَى الْفُلْحَاءِ أَخْطَفُ رَأْسَهُ  
كَرِيمٌ لِعَمْرِي وَالْكَرَامُ قَدْ انْقَضُوا  
إِذَا قَالَ بَزٌّ الْقَائِلِينَ رَكْبَهُ  
قَلَائِلُ

رُبَاهَا وَغَنَّتْ فِي صَدَاءِ الْخَمَائِلِ  
وَأَهْلِي عِدَاوَاتٍ خَلَّتْ وَطَوَائِلُ

هَزَلْتُ الْبَوَادِي طَارِحَتُهُ بِشَجْوِهَا  
وَمَا بَيْنَنَا ثَارٌ وَلَا بَيْنَ أَهْلِهِ

مالك : وعِبلَةٌ يا ضِرْغام؟

ضِرْغام: ما شَأْنُ عِبلَةٍ؟

مالك: أليس فِدَاها في الْحِجَارِ الْعَقَائِلُ؟

عليها وما رَفَّتْ عَلَيْهَا الْأَصَائِلُ

ضِرْغام: أَجَلٌ وَفِدَاها الشَّمْسُ مَا النَّفْتِ الضَّحَى

مالك: أَلَنْتَ تَخَافُ الْعَبْدَ؟

تُخَافُ وَتُرْجَى فِي الرِّجَالِ الْفَضَائِلُ

ضِرْغام: لِمَ لَا أَخَافُهُ؟

فَتَى مِلءُ بُرْدِيهِ عَفَافٌ وَنَائِلُ  
قَصَائِدُهُمْ أَسْتَارُهُ وَالْوَصَائِلُ

من الخوفِ قَبْلَ الطَّعْنِ وَالضَّرْبِ زَائِلُ

وإِنَّ ابْنَ شَدَادٍ وَإِنْ ذَاغَ بِأُسُهُ  
من الْعُصْبَةِ الْمَسْطُورِ فِي الْبَيْتِ شِعْرُهُمْ  
مالك: فَمَا لَكَ مَصْفَرًّا كَأَنَّكَ هَالِكٌ  
تَعَالَ زَهِيرُ اسْمُ حَسْبَنَاهُ حَائِطًا  
(يَقْبَلُ زَهِيرُ)

زَهِيرُ: فَمَا هُوَ؟

مالك: رَكْنٌ فِي الْعَوَاصِفِ مَائِلُ  
وَأَمَلَّتْهُ سَيْفًا فَلَمَّا لَبَسَتْهُ

إِذَا هُوَ عُودٌ لَنُكْرَتِهِ الْحَمَائِلُ

وَقُلْتُ غَمَامٌ يُمِطِرُ الْحَيَّ فِي غَدٍ

وَقُلْتُ كَأَيْبٍ لَسْتُ طِيلُ بِصَهْرِهِ

ضِرْغَامُ:

وَأَقْسَمُ لَوْلَا ظَنِّيَّةٌ تَحْتَ خِيَمَةٍ

لَمَّا رُحْتُ إِلَّا جُنَّةٌ فِي الثَّرَى لَقَى

مَالِكُ : ثَجَرَاتٍ يَا ضِرْغَامُ

ضِرْغَامُ: مَا قَلِيلُكَ جِرَاءُ

مَالِكُ: كَفَى، حَسْبُ يَا ضِرْغَامُ، حَسْبُ وَقَاحَةٌ

لَقَدْ قُلْتَ قَوْلًا شَفَّ عَمَّا وَرَاءَهُ

وَلَا يَرْفَعُ الْأَبْطَالُ أَنَّكَ مِنْهُمْ

وَمَا لَكَ كَالْأَبْطَالِ سَيْفٌ تُجِيلُهُ

أَتَذْكُرُ عَبْدُ السُّوءِ فِي كُلِّ قَفْرَةٍ

أَمَا أَنْتَ كَالْفُلْجَاءِ صِنْدِيدُ قَوْمِهِ

أَلَا حَسَدُ الْعَبِيدِ؟

ضِرْغَامُ: لَا، لَسْتُ حَاسِدًا

أَلْحَسَدُ مَنْ يَحْيَا الْعُقَاةَ بِمَالِهِ

أَلْحَسَدُ مَنْ لَا يَعَصِمُ الْبَيْدَ غَيْرُهُ

أَلْحَسَدُ مَنْ يُرْجَى لَتَأْلِيفِ قَوْمِهِ

مَالِكُ : يُوَلِّفُنَا عَبْدٌ أَمَا نَمُ سَيِّدٌ

إِنْ قَلْبُنَا خَسَفَ كِسْرَى وَقَوْمُهُ

أَيَمْنَعُنَا عَبْدٌ؟ إِنْ نَحْنُ عُزْلٌ

ضِرْغَامُ:

لَقَدْ عَمِلَ صَبْرِي لِلَّذِي أَنَا سَامِعٌ

فَكَانَ جَهَامًا مَا لَنَا فِيهِ طَائِلُ

إِذَا هُوَ كَلْبٌ ضَلَّ مَا أَنْتَ قَائِلُ

وَعَصْنُ حَوْتِهِ فِي الْحِجَالِ لِلْغَلَائِلِ

وِغَالَتُكَ مِنْ قَبْلِ الْمَغِيبِ لِلْغَوَائِلِ

وَلَكِنْ كَمَا قَدْ كُنْتُ لِي أَنَا كَائِلُ

فَمَا أَنْتَ إِلَّا مُكْثَرُ اللَّزْهِوَ خَائِلُ

وَقَامَتْ عَلَى لَوْحِ النَّجَارِ الدَّلَائِلُ

فَمَا هَذِهِ لِلْبَاسِلِينَ شِمَائِلُ

وَلَكِنْ لِسَانٌ بِالسَّقَاهَةِ جَائِلُ

وَذَكَرْتُكَ يَا ضِرْغَامُ فِي الْبَيْدِ خَامِلُ؟

أَمَا لَكَ كَالْفُلْجَاءِ سَيْفٌ وَعَامِلُ؟

وَلَا أَنَا لِلنَّارِ الْأَكُولَةِ حَامِلُ

وَيَأْوِي الْيَتَامَى ظِلَّةٌ وَالْأَرَامِلُ؟

إِذَا زَحَفَتْ مِنْ أَرْضِ كِسْرَى الْجَحَافِلُ

إِذَا اقْتَرَفَتْ تَحْتَ الْمُلُوكِ الْقَبَائِلُ؟

عَنِ الْعَبْدِ يُغْنِينَا، أَمَا نَمُ عَامِلُ؟

وَقِيصِرُ وَالرُّومُ الْجَفَاءُ الْأَرَائِلُ

فَأَيُّنَ عَوَالِيَا وَأَيُّنَ الْمَنَاصِلُ؟

مالك: إذا الصبر لم ينفذ فما أنت فاعل

وآخر متروك إلى الغد أجل  
ومالك قد ضاعت لديك المنازل؟  
إلى النجم منحط إلى الأرض سافل

ضرغام: عقاب ينسبك الوقاحة عاجل  
مالك: رويدك يا ضرغام مالك هاذيا  
فما العبد إلا كالدخان وإن علا

ضرغام: تعال تأهب

(بمسك بكتفيه فيهره هزا)

أقالب زبد ذلك أم ذلك كاهل؟

مالك: كاهلي خل كاهلي

زهير (صائحا):

إليّ فعبس فاجأتها النوازل!

هلموا سراة الحي هاتوا رجالكم

مالك: يا عبس

(ويرى عنثرة قادما فيجري نحو الحي هو وابنه زهير)

عنثرة؟

خوف من السيل أم خوف من النار؟  
أفعى الصريم وليث القفرة الضاري

عنثرة (من وراء الستار): لبيك ما بكم؟  
الله أمّن بالفلاحاء سربكم

(يظهر عنثرة)

أغارة؟ أين عهد الجار للجار؟

من الفتى من أرى؟ ضرغام أنت هنا

لجئت تسبي مهاتي؟

ضرغام: جئت أخطبها

عنثرة: ما أجمل الصدق لم يلبس بإنكار!

فما جرى؟

عليك بالشتم هذا العائب الزاري

ضرغام: نال منا مالك وبغى

حتى انصرفت إليه كي أودبه

عنتره: يا ليت أدبتك نأديب جبار

ضيرغام

ضيرغام: عنتره

عنتره: أسمع بيننا شرك  
فاجعل لنفسك أنثى غيرها أربا  
ضيرغام: وأنت فاعبد سواها إنني رجل  
تعال نذهب إلى شمس النهار معا

فما ترى أنت؟

عنتره: رأيي أن نصير إلى

رأسي ورأسك في الميزان قد وضعا  
من مات منا قضى حق الهوى  
ضيرغام: رأيت عنتر رأيا لست أتبعه  
والله لا جمعنا ساحة

عنتره: لم لا؟

ضيرغام: هبني قتلتك

عنتره: ما ضر؟

ضيرغام: كيف إذن؟

ألمت شبلا فتيا من شبولتها  
وكيف ألق رأسا ملؤه شرف  
وكيف أضرب عنقا في أمانتها  
وكيف أرمي لسانا طالما سقيت  
عنتره ينادي: يا عبل

في حب عبل قد يدنو من النار  
فإن عبل أرابي ولوطاري  
جعلت عبل أوثاني وأخباري  
نقول عبل قد خبرت فاختاري

جمال تضحية أو فضل إيثار  
وحكم سيفك أو سيفي هو الجاري  
وليس بالموت دون الحب من عار  
يأباه حبي وإعجابي وإكباري

الحرب تجمع مغوارا بمغوار

تكون في البيد أنبائي وأخباري؟  
فهل أجرب في الرئبال لظفاري  
أحق من جبهات الروم بالغار؟  
كرامة القوم من بدو وحضار  
بشهادة البيد من شرب وسمار

عبلة (من وراء الستار): لبيك يا ابن العم

(تقبل عبلة)

ضير غام: أنت هنا؟

عبلة: أجل،

ضير غام: إذن سمعت ما قيل أذنالك؟

عبلة: أجل علمت بما قد دار بينكما

عنبرة: فما ترين؟ لعل القول أَرْضَاكَ؟

يا عبلة حبك في لحمي جرى ودمي

ضير غام: أحبها حبي العزى وأعبدتها

عنبرة: بنت العم بشراك؟

ضير غام: ولو يطاف بخير البيت في زماني

عبلة: ماذا تقول يا ابن عمي بم تبشرني

عنبرة: بهذا العاشق الباكي

عبلة (لنفسها):

يحبني؟ رب شقيت الفوارس بي

عنبرة:

عبلة اسمعي عبلة هذا الحب كيف أتى

عساة جاعك يشكو الحب من زمن

ضير غام هات تكلم،

ضير غام: أنت تظلمي

قولي لعنبرة يا عبلة ما خلقي

هل التقينا على ذات الأصاير ضحى

وهل نظرتك إلا خاشعاً خفراً

وقد يحبك ضير غام ويهوأك

عبادة اللات

ما طفت يا عبلة إلّا حول مغناك

بشري بماذا؟

فما أنتم إلا المعلم الشاكي

هل كان في فترات الدهر يلقاك؟

لعله بالهوى من قبل ناجاك

فما نصبت لعبس قط أشراكي

كما يقول ولا في شيمتي ذاك

وهل لقيتك إلّا في عذاراك؟

كما نظرت وراء الستار عزاك؟

هاك الخطيبين قد مبدًا يذا هاك

عنتره: الآن يا عبّ تختارين راضية

عبلة: إني قد اخترت يا ابن العم من زمن

عنتره: من؟

عبلة: سيدي؟

(وتندفع إليه)

عنتره: عيبك الوافي ومولاك!

شوقي، أحمد. (1984). الأعمال الكاملة: المسرحيات.  
القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

## الخلايا الجذعية

إيمان منير شعبان

في واحدٍ من أكبر الاختراقات العلميّة في تاريخ الطبّ، توصّل العلماء إلى اكتشاف الخلايا الجذعيّة أو خلايا المنشأ (Stem cells)، واستطاعوا عزلها واستخدامها في علاج عددٍ من الأمراض مثلما أخضعوها لتجارب متعدّدة ممّا يَعدُّ بتطبيقاتٍ واسعةٍ في الحياة العمليّة. فما هي الخلايا للجذعيّة؟ ومن أين نحصل عليها؟ وكيف تعامل العلماء مع هذا الاكتشاف؟

لنّ الخلايا الجذعيّة خلايا غير متخصصة، قادرةٌ على تكوين أيّ نوعٍ من الخلايا الأخرى في الجسم بعد أن تنقسم في ظروفٍ مناسبة؛ ولذلك فالخلايا الجذعيّة هي الخلايا الأولى التي ينشأ منها الكائن الحيّ، وهي من حيث المنشأ والقدرة ثلاثة أنواع:

1\_ خلايا جذعيّة كاملة القدرة: وتستطيع هذه الخلايا تكوين أيّ نوعٍ من الخلايا الأخرى؛ أيّ تكون قادرةٌ على تكوين أجنّة كاملة.

2\_ خلايا جذعيّة وافرة القدرة: وهي الخلايا التي تستطيع تكوين عددٍ معيّنٍ من الخلايا؛ ولكنها غير قادرةٍ على إعطاء الخلايا كلّها، ولا سيما الخلايا المسؤولة عن تكوين الأجنّة أو نموّها.

3\_ خلايا جذعيّة متعدّدة القدرة: وهي خلايا قادرةٌ على إنتاج خلايا متخصصة، مثل خلايا الدم الجذعيّة التي تكوّن خلايا الدم جميعها، وخلايا العضلات الجذعيّة التي تنتج سائر أنواع الخلايا العضليّة في جسم الإنسان.

وتُسمّى العمليّة التي يتم فيها تحويل خليةٍ غير متخصصةٍ إلى خليةٍ متخصصةٍ - مكونة فيما بعد مجموعة أكبر من الخلايا المتخصصة - عمليّة التخصص الخلوي، وفي أثناءها تنشط جينات بينما تتوقّف أخرى عن العمل، ونتيجة لذلك تنمو الخلية المتخصصة لتأخذ شكلاً وتركيباً محدّدين، وتقوم بعد ذلك بأداء وظائف محدّدة.

ويمكن الحصول على الخلايا الجذعيّة من الأعضاء الجنسيّة للأجنّة كالمبيض والخصية، أو عن طريق نقل اللوادة الجسديّة، أو من خلايا دم الحبل السّري عند الولادة، أو من خلايا نسيج



النخاع العظمي، كما يمكن الحصول عليها من الأجنة الفائضة عن الحاجة في مركز الإخصاب الصناعي.

ويعتقد أن قدرة هذه الخلايا على إنتاج أي نوع من الأنسجة يعتمد على مصدرها، ولكن هذا لا يعني ضرورة أنها سوف تعطي النوع نفسه من الخلايا الجذعية التي تنتج أنسجة معينة.

ومن المعروف أن جنين الإنسان يتكوّن من إخصاب الحيوان المنوي للبويضة وتكوين بويضة مخصّبة، وهذه البويضة لها القدرة على تكوين أي نوع من الخلايا؛ لذلك يُطلق عليها اسم خلية جذعية، بعد أن يبدأ انقسام البويضة المخصّبة في مجموعة من الخلايا كالخلية الأم تماماً، وتصبح قادرة على تكوين جنين كامل إذا زُرعت في رحم أي أنثى.

لقد تعدّدت استخدامات الخلايا الجذعية، وأتاح اكتشافها السبل لمعالجة الكثير من الأمراض؛ فيما يعرف بـ "العلاج الخلوي" (cell therapy)، إذ تظهر العديد من الأمراض والاعتلالات بسبب تعطل الوظائف الخلوية وتحطّم أنسجة الجسم؛ وتوفّر هذه الخلايا علاجاً لعدد كبير من الأمراض المستعصية مثل: الزهايمر، وباركنسون، وإصابات الحبل الشوكي، وأمراض القلب، والسكري، والتهاب المفاصل، والحروق.

كما تُستخدم للمساعدة في تعرّف أسباب حدوث أمراض مستعصية، مثل: السرطان، والعيوب الخلقية التي تحدث نتيجة لانقسام الخلايا وتخصّصها غير الطبيعيين، وتساعد كذلك على تطوير العقاقير الطبية واختبار آثارها ومدى تأثيرها، والتغلب على الرفض المناعي، فضلاً عن فهم الأحداث المعقّدة التي تتخلّل عملية تكوّن الإنسان.

وعندما ينضج هذا الميدان العلمي، ستكون فوائده العلمية والعلاجية والاقتصادية هائلة؛ إذ إنّ أمراض العنّة الدماغية والسكتة الدماغية وأمراض القلب والسرطان والأمراض المزمنة الأخرى يمكن علاجها بهذه الخلايا بدلاً من العقاقير، مما سيؤدي إلى دخول آفاق جديدة في البحث العلمي وتحسين نوعية حياة الإنسان، وتوفير كلفة العلاج، والوقت المُهدّر في الإجازات المرضية، وينعكس إيجاباً على الإنتاج بصورة عامة.

وقد أدّى اكتشاف الخلايا الجذعية وما وفّره من معلومات وإمكانات طبيّة إلى نشوء محاذير دينيّة وأخلاقيّة كثيرة، ولعلّ الاستنساخ التناسلي الذي يؤدي إلى استنساخ أشخاص

متطابقين تماماً، من أكثر القضايا جدلاً، حيث يُشكلُ اعتداء على الكرامة الإنسانية واستهانة بقيمة الحياة، ناهيك عما يمكن أن ينتج عنه من مشاكل قانونية كاستنساخ المجرمين مثلاً، وهذا يجعل تعرفهم احتمالاً غير ممكن في ظل وجود نسخ متطابقة، كما يواجه إنتاج الأجنة البشرية لغايات البحث العلمي وإنتاج نسخ بشرية غير مكتملة لأغراض الحصول على أعضاء بديلة معارضة دينية وأخلاقية، وقد حرّم الإسلام والديانات السماوية الأخرى الاستنساخ التناسلي، حيث التزمت الكثير من دول العالم بهذا الموقف الديني والأخلاقي؛ فمنعت الاستنساخ التناسلي على أراضيها.

شعبان، إيمان منير. (2004/12/2)

صحيفة الرأي الأردنية

العدد 12491

<http://www.mexat.com/vb/threads/555708>

## للوحة الخالدة

في الطابق الأعلى من عمارة في أحد الأحياء الفقيرة، كانت تسكن فتاتان تشتغلان بالرسم، وفي يوم من أيام الشتاء الباردة، أصيبت إحداهما بالتهاب رئوي تركها ضعيفة سقيمة الجسم والنفس معًا.

وجاء الطبيب، فأخبر صديقتها: "أنّ الأمل في شفائها ضئيل؛ لأنها قد وطّنت نفسها على الموت، ولن يجدي الدواء مريضًا استبدّ به اليأس، وفقد إرادة الحياة، على أنّ المريضة لو استطاعت أن تثبت في نفسها شيئًا من العزم والأمل القادم، وتحول خواطرها عن التفكير في أمر موتها وجنازتها، إلى التفكير في أزياء الربيع القادم مثلاً، فإنّ شفاءها يكون حينئذٍ محققًا".

وعبثًا حاولت الصديقة أن تُخرج المريضة من يأسها، وأن تذود عنها ما كان يطوف بها من أفكار سود، بل إنّها سمعتها يوما تَعُدُّ: إحدى عشرة.. عشرون.. تسع.. فلما سألتها عن سرّ ذلك، أجابتها: أنّها تَعُدُّ ما بقي من أوراق الكرمة التي تراها من النافذة على حائط الفناء، أسفل الدار، وأنّها تتوقع أن تموت حين تسقط آخر ورقة، وتطير مع رياح الشتاء العاصفة؛ وسخرت صديقتها من هذه الفكرة الغريبة، وحاولت أن تُسرّي عنها، وتوضّح لها ألا علاقة بين حياتها، وأوراق الكرمة المتساقطة، ولكنها كانت قد آمنت بذلك إيمانًا لا يتزعزع.

ورأت صديقتها أن تلجأ إلى فنّان يسكن في الطابق الأسفل من المنزل نفسه.. وكان للفنان شيخًا يقضي معظم وقته بلا عمل، ويحدث أصدقاءه مع ذلك، بأنّه سيرسم في يوم من الأيام "لوحته الخالدة".

كنت ترى في حجرته لوحة الرسم والفرجونات والألوان في مكانها الذي وُضِعَتْ فيه من سنين، دون أن تحوذ عليها عبقرية الفنان المغمور باللوحة الموعودة.

حين علم الفنان بأمر المريضة اليائسة، صعد إليها يحاول أن يثبت في نفسها شيئًا من الأمل والتعلّق بالحياة، لكنّه لم يكن أكثر توفيقًا من صاحبها، فقد ظنّت تعتقد أنّها ستموت حين تسقط آخر ورقة من ورقات الكرمة.

وفي المساء أرخت صديقتها ستارة النافذة، وطلبت منها أن تنام حتى الصباح، وكانت ليلة ممطرة عاصفة، قد فقدت فيها الصديقة كل أمل في بقاء الورقة الأخيرة في مكانها، وبانت تنتظر مطلع الفجر في قلق وإشفاق.

ولما استيقظت المريضة سألت صديقتها أن ترفع ستار النافذة، ففعلت كارهة! يا للمفاجأة! إن الورقة الأخيرة لا تزال هناك في مكانها!.

وبدأ شيء من الأمل في نفس المريضة، وفي اليوم التالي أزاحت الستار، فإذا الورقة الأخيرة لا تزال في مكانها، وإذ ذاك تخلت المريضة عن بأسها تمامًا، وطلبت شيئاً من الطعام، وعادت تحلم بآمالها القديمة، التي ترجو أن تحقّقها في يوم من الأيام.

وعادها الطبيب، فسرّه ما طرأ على صحتها من تحسّن، وأدرك أنها قد تجاوزت مرحلة الخطر، فجلس يحدثها بعض الوقت، وكان ممّا علمت منه أن الفنان الشيخ قد أصيب بالتهاب رئويّ هو أيضاً، وأنه قد نُقل إلى المستشفى بعد أن وُجد في حجرته صباح اليوم السابق، وقد ابتُنت ثيابه، وبدت عليه مظاهر الإعياء والحمى، ولم يدرِ أحدٌ أين قضى ليلته، ولا كيف أصابه البَلل.

ومات الفنان في اليوم التالي، فكان ممّا قالته الفتاة لصديقتها المريضة: أتدريين كيف قتل البرد صديقنا الرسّام؟ انظري إلى هذه الورقة الأخيرة من أوراق الكرمة، ألم يرّعك أنها لم تطر مع للريح العاصفة، والثلج المنهمر في تلك الليلة التي كنت تتوقعين فيها سقوطها؟ لقد أمضى فناننا ليلته تلك يرسم مكانها ورقة على حائط الفناء.. خلف الكرمة.. بعد أن طارت مع الرياح، لقد رسم صديقنا الفنان لوحته الخالدة.

عكاش، أحمد (2010). فن التعبير للمتفوقين

(الطبعة الثانية)، سوريا\_ حمص: دار الإرشاد للنشر.

## عمر بن الخطاب

عباس محمود العقاد

لا تتناقض في خلائق عمر بن الخطاب \_ رضي الله عنه \_ ولكن ليس معنى ذلك أنه أبسر  
فهماً من المتناقضين، بل لعله أعقد فهماً منهم في كثير من الأحيان، فالعظمة على كل حال ليست  
بالمطلب اليسير لمن يبتغيه، وليست بالمطلب اليسير لمن ينفذ إلى صميمه ويحتويه.

إنما الأمر الميسور في التعريف بهذا للرجل العظيم أن خلائقه الكبرى كانت بارزة جداً لا  
يسترها حجاب، فما من قارئ إلا استطاع أن يعلم أن عمر بن الخطاب \_ رضي الله عنه \_ كان  
عادلاً، وكان رحيماً، وكان غيوراً، وكان فطناً، وكان وثيق الإيمان، عظيم الاستعداد للنخوة  
الدينية.

فالعدل، والرحمة، والغيرة، والفطنة، والإيمان الوثيق، صفات مكيئة فيه، لا تخفى على  
ناظر، ويبقى عليه بعد ذلك أن يعلم كيف تتجه هذه للصفات إلى وجهة واحدة، ولا تتشعب في  
اتجاهها طرائق قديداً كما يتفق في صفات بعض العظماء، بل يبقى عليه بعد ذلك أن يعلم كيف  
يتم بعض هذه الصفات بعضاً حتى كأنها صفة واحدة متصلة الأجزاء متلاحقة الألوان.

وأعجب من هذا في التوافق بين صفاته أن الصفة الواحدة تستمد عناصرها من روافد شتى  
ولا تستمدّها من ينبوع واحد. ثم هي مع ذلك متفقة لا تتناقض، متساندة لا تتخاذل، كأنها لا  
تعرف التعدد والتكاثر في شيء.

خذ لذلك مثلاً عدله المشهور الذي اتسم به كما لم يتسم قط بفضيلة من فضائله الكبرى..  
فكم رافدة لهذا الخلق الجميل في نفس ذلك الرجل العظيم.

روافد شتى: بعضها من وراثته أهله، وبعضها من تكون شخصه، وبعضها من عبر أيامه،  
وبعضها من تعليم دينه، وكلها بعد ذلك تمضي في اتجاه قويم إلى غاية لا تنم على افتراق.

لم يكن عمر عادلاً لسبب واحد بل لجملة أسباب:

كان عادلاً؛ لأنه ورث القضاء من قبيلته وآبائه، فهو من أنبه بيوت بني عدي الذين تولوا  
السفارة والتحكيم في الجاهلية، وراضوا أنفسهم من أجل ذلك جيلاً بعد جيل على الإنصاف

وفصل الخطاب، وجدّه نفيل بن عبد العزى هو الذي قضى لعبد المطلب على حرب بن أمية حين تآفرا إليه وتآفسا على الزعامة. فهو عادل من عادلين، وناشئ في مهده الحكم والموازنة بين الأقوياء.

وكان عادلاً؛ لأنه قويّ مستقيم بتكوين طبعه، وإن شئت فقل أيضاً بتكوينه الموروث؛ إذ كان أبوه للخطاب وجدّه نفيل من أهل الشدة واللباس، وكانت أمه حنّمة بنت هاشم بن المغيرة قائد قريش في كلّ نضال، فهو على خليفة الرجل الذي لا يُحابي لأنه لا يخاف، والذي يخل من الميل إلى القويّ لأنه جُبّن، ومن الجور على الضعيف لأنه عوّج يزري بنخوته وشممه.

وكان عادلاً؛ لأنّ آله من بني عدي قد ذاقوا طعم الظلم من أقربائهم بني عبد شمس، وكانوا أشداء في الحرب يُسمّونهم "لعقة الدّم" ولكنّهم غلبوا على أمرهم؛ لقلة عددهم بالقياس إلى عدد أقربائهم، فاستقرّ فيهم بغض القويّ المظلوم للظلم وحبّه للعدل الذي مارسوه ودربوا عليه، وساعدت عبّر الأيام على تمكين خليفة العدل في خلاصة هذه الأسرة، وخلاصة هذه القبيلة، ولعني به عمر بن الخطاب رضي الله عنه.

وكان عادلاً بتعليم الدين الذي استمسك به وهو من أهله بمقدار ما حاربه وهو عدوّه، فكان أقوى العادلين كما كان أقوى المتّقين والمؤمنين.

العقاد، عباس محمود. (1994) العبقريات الإسلامية

(الطبعة الثانية). المجلد الأول، دار الكتاب اللبناني،

ودار الكتاب المصري، ص 398.

الملحق (ض)

## خطابات تسهيل المهمة



جامعة اليرموك  
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية  
مكتب العميد

الرقم: ٥٩/١٧/ج  
التاريخ: ١١ / ربيع الثاني / ١٤٢٣ هـ  
الموافق: ٢٠١٢ / آذار / م

لن يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة غالية بنت زاهر بن عبدالله الخصبي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الطالبة غالية بنت زاهر بن عبدالله الخصبي ذات الرقم الجامعي (٢٠٠٧٢٣٠٠٢٠) بدراسة بعلوان " أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الفاعلة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمنطقة عمان " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة البكالوريوس في مناهج اللغة العربية ولسانها، ويستدعي ذلك تطبيق ألوات الدراسية على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة مسقط.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم مع الجامعة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

/عميد كلية التربية/

أ.م. محمد الطوالبة

12036329

الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة (غالية الخصبي).

أود إقادتكم بأن الناضلة / غالية بنت زاهر الخصبي طالبة دراسات عليا (دكتوراة) بجامعة اليرموك، تخصص  
مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، تقوم بإجراء دراسة حول أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية  
في تحسين مهارات القراءة الناعقة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان، وترغب  
المذكورة في تطبيق أداة الدراسة على عينة من طالبات المدارس التابعة لمديريةكم.

عليه المرجو التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة وذلك وفق الإجراءات المعمول بها لديكم وفي حالة  
وجود أي استفسار يمكن للمعنيين لديكم الاتصال بالباحثة مباشرة على هاتف رقم (99375827).

شاكرين لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والإحترام

حنين بنت محمد المكيّة

مستشارة معالي الوزير لتطوير البرامج التعليمية

المكتبة بأعمال مدير المكتب الفني للدراسات والتطوير





الرقم ١٥٩ / ١ / ١٠ / م

التاريخ: ١٠ / ١ / ١٤٢٠ هـ  
الموعد: ١٠ / ١ / ٢٠١٩ م

الحترامات الفاضلات/ مديرات مدارس التعليم الأساسي (5-10)

السادة المعلمين وربة الثم وبركانه

الموضوع / تسهيل مهمة باحث

تتم الفاضلة/ غالية بنت زاهر الحضيبي، طالبة دراسات عليا (دكتوراة) بجامعة الزيموك شخص مناهج اللغة العربية، بإجراء دراسة حول:  
(أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارات القراءة الناقدة والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عُمان).

وترغب الباحثة في تطبيق أداة الدراسة على عينة من طالبات الصف العاشر بالمدارس. وعليه: فإننا نرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة، في تطبيقها أداة الدراسة، بشكل مرم وعاجل. وفي حالة وجود أي استفسار لديكم الاتصال بالباحثة مباشرة على هاتف رقم (99375827).

شاكركم لكم وإيمانكم لربة (المعلمين والعلمية).  
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

مدير عام التعليم  
مكتب المدير العام

عضو دلائل ومتابعة بمكتب السيدة (مديرة العامة)

الملحق (ط)

الخطة الدراسية لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية والكتابة الإبداعية

م	عناوين النصوص القرائية	الفن الأدبي	عدد الحصص	تاريخ التنفيذ
1	ولدي رجاء	مقال	حصة واحدة	الأحد 2012/4/22
2	البر والبحر	مقال	حصة واحدة	الاثنين 2012/4/23
3	الفطر في المدينة	قصة	حصة واحدة	الأربعاء 2012/4/25
4	لؤلؤة الطائفة	سيرة	حصة واحدة	الأحد 2012/4/29
5	العطاء	خاطرة	حصة واحدة	الثلاثاء 2012/5/1
6	من مسرحية عنزة	مسرحية	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/2
7	الخلايا الجذعية	مقال	حصة واحدة	الأحد 2012/5/6
8	اللوحة الخالدة	قصة	حصة واحدة	الاثنين 2012/5/7
9	عمر بن الخطاب	سيرة	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/9
موضوعات التعبير				
1	وفاة ابن	كتابة (قصة)	حصة واحدة	الاثنين 2012/4/30
2	البر والبحر	كتابة (خاطرة)	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/2
3	اللوحة الخالدة	كتابة (مقال)	حصة واحدة	الأحد 2012/5/13

## نماذج بعض التلميحات المطلوبة لقراءة الإضافية

في المرحلة الأولى

هذه قصة تروى عن شخصين، أحدهما شاب طموح، يعتمد على نفسه ولا يثق  
بغيره، والثاني رجل حكيم، له خبرة طويلة في الحياة، ويعلم أن النجاح لا يأتي  
بالسهولة.

في المرحلة الثانية

في هذه القصة، نرى كيف أن الشخص الذي يعتمد على نفسه فقط، قد يفشل  
في تحقيق أهدافه، بينما الشخص الذي يعتمد على نفسه وعلى الآخرين،  
يتمكن من النجاح.

في المرحلة الثالثة

أولاً

1/2

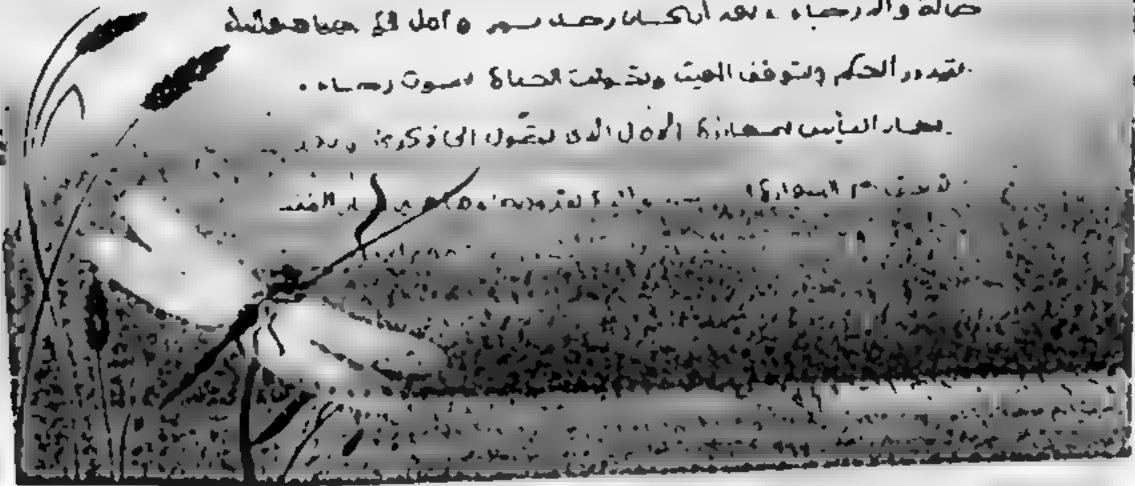


## تلخيص / ولدي رجب

... هو رجب، أحد النيس منه كد بالحمد وتشرق روحه  
بما إلى الحد الشيع ، شارده في طريق الحياة متعثر بقدر  
الامل والسعادة . فإدراك الحياة بخازية وتقوم رجب  
احضرت حياته املا قويا يشع دمه وها وبصنا ومرحبا  
فنيا . بلسم وحيته وكان العرسل ليورا . طر امتلات  
حياته بالمشاعر والعاطفة وكان صياة هذا الولد الغضبت  
على صياة والده براءة وسنة وصفاء . وكهطشان في  
قعر صخره فتعجبهم برتوي ونصب ملك تدفق الماء . صلا  
صالة والرجاء ، بعد ان كان رجب سم وامل في حنا هائلة  
تقود الحكم وتتوقف الميت وتحتل الحياة لموت رجب .

بهار النيس بهار ذلك الولد الذي دعوا الى ذكره و رجب

تدقيق السواركة ... والى الترميم ... والى الترميم ...



المسألة الأولى

[illegible]

المسألة الأولى



البريد الإلكتروني: [info@alukah.net](mailto:info@alukah.net)

## جد التلخيص وه ( الخلية الحيوانية )

الخلايا الحيوانية من أكبر الاختلافات العامة وهي الخلايا الأولية التي ينشأ منها النسيج  
الدم وهي ثلاثة أنواع: خلايا حيوية كاملة للنبذة وظلايا حية عذبة والخزعة الشرة وخطايا  
حزبية متعددة الفتحة وبعضها المحصور خلف الخلايا الحية من الأوعية والدماء الأخرى  
التي تسمى والخزعة أو على طريقة نقل الشرة الحية في أوعية خطايا دم قبل الشرة  
منه الأولية أو خلايا تسبح السطح الخطية أو من الأوعية العائضة من الحافة  
في مركز الخلية الحيوانية.

وهي المكونة من الخلية الحيوانية المكونة من الخلية الحيوانية المكونة من الخلية  
مختلفة وهذه الخلية هي الخلية من خلايا الخلية هي الخلية من خلايا الخلية  
في حيوان من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية  
في جسم الخلية.

والشجرة هذه الخلايا تستخدم في الخلية الحيوانية من خلايا الخلية من خلايا الخلية

الخلايا

والشجرة هذه الخلايا تستخدم في الخلية الحيوانية من خلايا الخلية من خلايا الخلية  
كالشجرة الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية  
التي هي الخلايا من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية  
بأنها الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية.

سندرج في هذا

الخلايا

الخلايا من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية

الخلايا من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية من خلايا الخلية

الامم المتحدة

فقد اصابه الفقر والفاقة فكانت تسكنه فتا كندة في هيت اجماعا بالمدى بالوتوي  
وقد اصابه الجسد والذكور بالحق فمنع الطبيب مهديتو ان يناول باخره بها من حلة  
الباسم وقرصها فوشتا بيشه فيكون في الامل والحقا كند  
وتسكنه من صفة فشت فيد الحمدلة فيفتك كند المديتو بعد مساعدا في دمار  
الكلية ودرجتها حلة بلكة فيد مده لستة قلم

فكرت انني يا ابايكم ما علمنا الفقه والسياسة ان يخرجوني الى الامم والقول وان اخبرنا  
انفسنا (وتمت الحصة) - ولكم فستلهموه

من المسموح ان تحت الصفيحة سائر النفتة في طبقات من المرمية المتطاوله وتجان  
بعضها على غيره لاجل ان طبقات المرمية النافذة وترفع بسائر مرفقه  
كذلك من المسموح ان تحت الصفيحة لفتة

منه في مشيئة من الامم قد قبلت به وفي اليوم الذي كان فيه في العرش وفتحت  
سوتها مع هذا الم . وعنه ما فيها ، انفسا اخبرها انهم لم يروا الخطر قد نالنا ، وكنت  
القضاء منه كصديقه متفكر في امره ، ونفي القصة تفنن

فري يوم مكي، و توفي بغاناء، و قال في المروضة للصوفية: انتم ربه كيف فعل  
البدن النقال؟ لقد افضى عليه برسم كانه لونه في الدنيا ثم شمره، و كرمه،  
و خلطه بعد ان رقه مع عروا، و فطنته فخر - ثم ركب فطنته في كونه في الارض

پسران و دختران

11.

فصل دوم



## تلقين في السورة الحادية

في آخر الأحياء القليلة كلمة صغرى طمانينة تسمى لأن المرحوم وفي  
يوم من الأيام أيا لا استناد أهميتها (حدا هذا العذاب وهو في تركها  
صغيرة صغيرة الحجم والمغنى بها).

وعلمها حاله الطيب أحسن صديقتها بأن الأمل في شفائها ضئيل إلا أنها  
لما أتت لنفسها شيئاً من الأمل سيكونا شفاؤها محققاً.

فكانت تظن كل يوم من المأثرة على شجرة العروة التي تشبهها كل يوم

أحمدى أوراقيها وتلقوا في التواستمرت منهن من حفظ من ورقه.

وهذه محاولات صديقتها أن تخرجها من سباتها ورأت أنه قد بدأ التناقص  
في السن يفسد في كل حق لا تسفل حسب علم العبدات بذلك ذهب إليها لطلبه لم يستطع  
إخراجها من سباتها.

ومما لم يسله كان العبد محققاً فأرادت تحقيقه السكون لئلا يكون العلة لتفقد الأمل

في هذه السورة الأخيرة من مشاهد يومها أصبح استيقظت الفتاة وقد ماتت يومها  
المرقة في مكانها وجدا الأمل فيها وظلت الطعام وبعد الظلم بالظلمة والى الشاؤرت تحت  
وكانت هناك من أن العبدات السخ الحبيب بالمواديات، فقلت العلة لم يبق  
التدريج في قتل السيد الرضا (ع) كان من هم تلك المسيلة لورقة الأخيرة عند العبد  
على السورة بعد أن طارت. (فقد زعم صديقنا لوجه الحادثة)

سليمان محمد

ماهر ١١

الشيخ الفقيه الشافعي

١٥١٧

الملحق (ع)

أسماء المحكمين لدليل المعلّمة في تنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية

م	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	د. سليمان بن سالمين الغنامي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
2	د. عبد الله بن مسلم الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية للتربية/ جامعة السلطان قابوس
3	د. زويّنة بنت سعيد بن راشد الكلبانية	دراسات تربوية في تكنولوجيا التعليم	باحثة تربوية بمكتب معالي الدكتورة وزيرة التربية والتعليم
4	أ. سميرة بنت سليمان بن علي السليمانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	نائبة مدير دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج
5	أ. وليد بن حمد بن محمد الذهلي	ماجستير في النقد الأدبي	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم

## دليل المعلمة

### في تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية

عزيزتي المعلمة:

أضع بين يديك دليل تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية، التي تهدف الباحثة من خلالها تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي؛ ليكون مرشداً لك في تعرف تلك المهارات؛ لتدريب الطالبات عليها.

ويتضمن هذا الدليل الهدف العام، والأهداف الخاصة لكل من مهارتي: القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، والمحتويات التعليمية المتمثلة في نصوص القراءة الإضافية، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية المستخدمة، وأساليب التقويم واستراتيجياته، والفئة المستهدفة، والزمن المقترح في تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية.

### تعليمات تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية:

عزيزتي المعلمة أرجو منك التقيد والالتزام بالأمور الآتية:

1\_ التأكد من إتقان الطالبات للمهارات موضع الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية.

2\_ للتقيد بخطوات تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية.

3\_ التأكد من تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية جميعها.

### الهدف العام:

إن الهدف العام من هذه الموضوعات الإضافية؛ معرفة أثرها في تحسين مهارتي كل من: القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعية، حيث يتم ذلك من خلال مناقشة الموضوع مع الطالبات؛ لتحديد مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس ومؤشرات السلوكية، كما يتم تحديد مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشرات السلوكية؛ لنقوم الطالبة فيما بعد بكتابة موضوع تعبير إبداعي، تراعي فيه ما تم تدريبها عليه من مهارات ومؤشرات.

## الأهداف الخاصة:

- 1\_ تعريف الطالبة بالمعرفة النظرية المتصلة بالقراءة الناقدة.
  - 2\_ تحسين مهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة، والمتمثلة في: التمييز بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلف وأهدافه، وكشف تحيز المؤلف، وتقويم المقروء.
  - 3\_ تعريف الطالبة بالمعرفة النظرية المتصلة بالكتابة الإبداعية.
  - 4\_ تحسين مهارات الكتابة الإبداعية المرتبطة بأبعاد التفكير الإبداعي (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع)؛ وذلك بالاستفادة من الأساليب والتعبيرات الكتابية لنصوص القراءة الإضافية، ومحاكاتها لها في كتاباتها للتعبيرية.
- المحتويات التعليمية (نصوص القراءة الإضافية):

قامت الباحثة باختيار تسعة نصوص قرآنية متنوعة، بعد تحكيمها من مجموعة من المحكمين المتخصصين (مرفق)، شملت الفنون الأدبية الآتية: (القصة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحية)، تمثلت هذه النصوص في العناوين الآتية:

م	عناوين النصوص القرآنية	الفن الأدبي
1	ولدي رجاء	مقال
2	البر والبحر	مقال
3	الفطر في المدينة	قصة
4	لولوة الطائفة	سيرة
5	العطاء	خاطرة
6	من مسرحية عنثرة	مسرحية
7	الخلايا الجذعية	مقال
8	اللوحه الخالدة	قصة
9	عمر بن الخطاب	سيرة

كما قامت الباحثة باختيار ست مهارات للقراءة الناقدة، تم وضع مؤشرين سلوكيين لكل مهارة من المهارات عدا المهارة الأخيرة (تقويم المقروء) التي وضع لها ثلاثة مؤشرات سلوكية،

وبذلك يكون مجمل المؤشرات السلوكية لمهارات القراءة الناقدة الست المختارة ثلاثة عشر مؤشراً سلوكياً؛ لتدريب الطالبات عليها من خلال النصوص القرائية المختارة؛ وذلك لتحسين مهارات القراءة الناقدة لديهن.

كما وضعت الباحثة لكل بُعد من أبعاد التفكير الإبداعي (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع) اثني عشر مؤشراً سلوكياً؛ لتدريب الطالبات عليها أيضاً من خلال النصوص القرائية السالفة الذكر؛ وذلك لتحسين مهارات للكتابة الإبداعية لديهن.

لنَّ الجدولين الآتيين يوضحان مهارات كلٍّ من: القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية:

أولاً- مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية:

م	المهارة	المؤشر السلوكي
1	التمييز بين الحقائق والآراء.	- تمييز الجمل والعبارات الدالة على الحقائق. - تمييز الجمل والعبارات الدالة على الآراء.
2	التفريق بين الأسباب والنتائج.	- تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب. - تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب.
3	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.	- تحديد أوجه الشبه بين شيئين وردا في المقروء. - تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين وردا في المقروء.
4	تحديد أغراض المؤلف وأهدافه.	- تحديد أغراض المؤلف المصريح بها وأهدافه. - استنتاج أغراض المؤلف غير المصرح بها وأهدافه.
5	كشف تحيز المؤلف.	- تحديد مواقف المؤلف واتجاهاته. - تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير.
6	تقويم المقروء.	- إصدار حكم يتعلق بمضمون المقروء. - إصدار حكم يتعلق بلغة المقروء. - إصدار حكم يتعلق بأسلوب المقروء.

ثانياً\_ مهارات الكتابة الإبداعية، ومؤشراتها السلوكية:

م	المهارة	المؤشر السلوكي
1	الأصالة Originality	- تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع. - ابتكار أفكار جديدة غير مسبقة.
2	الطلاقة Fluency	- توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية معينة. - تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة. - تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل للمقابلة. - استخدام الصور البيانية المعبرة.
3	المرونة Flexibility	- الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط. - كتابة أفكار متنوعة تنثري الموضوع. - تنويع الأساليب المعبرة عن الأفكار المطروحة.
4	التوسّع Elaboration	- كتابة أفكار متعددة للموضوع. - تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة. - تقديم نهاية مناسبة للموضوع.

الفئة المستهدفة:

للفئة المستهدفة بتدريس هذه النصوص القرائية طالبات الصف العاشر الأساسي.

الزمن المقترح لتنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية:

تقوم المعلمة بتنفيذ كل نص من نصوص القراءة الإضافية في حصة واحدة؛ وذلك لأنّ الطالبة تكون قد قرأت النص في المنزل؛ حيث وُزّع عليها قبل يوم من مناقشته، فتأتي إلى الصف وقد قرأته؛ وبذلك لا تتمّ قراءته ثانية في الحصة، وإنما مناقشته مباشرة.

## الخطّة الدراسية لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية والكتابة الإبداعية

م	عناوين النصوص القرائيّة	الفنّ الأدبيّ	عدد الحصص	تاريخ التنفيذ
1	ولدي رجاء	مقال	حصة واحدة	الأحد 2012/4/22
2	البر والبحر	مقال	حصة واحدة	الاثنين 2012/4/23
3	الفطر في المدينة	قصة	حصة واحدة	الأربعاء 2012/4/25
4	لؤلؤة الطائفة	سيرة	حصة واحدة	الأحد 2012/4/29
5	العطاء	خاطرة	حصة واحدة	الثلاثاء 2012/5/1
6	من مسرحية عنتره	مسرحية	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/2
7	الخلايا الجذعيّة	مقال	حصة واحدة	الأحد 2012/5/6
8	اللوحه الخالدة	قصة	حصة واحدة	الاثنين 2012/5/7
9	عمر بن الخطاب	سيرة	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/9
موضوعات التعبير				
1	وفاة ابن	كتابة (قصة)	حصة واحدة	الاثنين 2012/4/30
2	البر والبحر	كتابة (خاطرة)	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/2
3	اللوحه الخالدة	كتابة (مقال)	حصة واحدة	الأحد 2012/5/13

مع تقديم حصة نظريّة للطالبات قبل يوم من تاريخ تنفيذ تدريس الموضوعات القرائيّة؛ أي بتاريخ 2012/4/21، عن مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية ومؤشّراتهما السلوكيّة، وعن التعريف بكلّ فنّ من الفنون الأدبيّة مدار المناقشة.

عزيزتي المعلمة قبل التطرّق إلى الخطّة المقترحة في تنفيذ تدريس موضوعات للقراءة الإضافية أودّ التنويه فيما يتعلّق بالوسائل التعليميّة والطريقة المقترحة، بأنّ لك الحرّيّة في اختيار الوسيلة التعليميّة التي ترينها مناسبة، وكذلك الحال بالنسبة إلى طريقة التدريس، فلك الحرّيّة في اختيار الطريقة التي ترينها مناسبة كطريقة للحوار والمناقشة وكأسلوب المجموعات والتعلّم التعاوني، إلى غير ذلك مما ترينه مناسباً للموقف التعليميّ التعلّميّ.

والآن إليك -عزيزتي المعلمة- خطة مقترحة لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية السابقة الذكر، والتي تحتوي على الأهداف السلوكيّة لكلّ درس، ومهارات القراءة الناقدة مدار المناقشة، ومهارات الكتابة الإبداعية، وتقديم نبذة مختصرة عن الفنّ الأدبيّ الذي ينتمي إليه الدرس.

## الأهداف السلوكية:

يُتَوَقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرة على:

- 1- توضيح الفكرة العامة للنص.
  - 2- توضيح الأفكار الجزئية للنص.
  - 3- توظيف المفردات الصعبة في جمل من إنشائها.
  - 4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
  - 5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
- إرشادات عامة بكيفية تنفيذ الدرس:

تتناقش المعلمة مع الطالبات في موضوع الدرس على النحو الآتي:

بعد التمهيد للدرس، تُعرِّف الطالبات بأن هذا الدرس ينتمي إلى فنّ (المقال)، وأنّ المقالة تُقسّم إلى:

أ: ذاتية، وهي التي يعبر فيها الكاتب عن أفكاره، أو عواطفه وميوله الخاصة، ويكون محور الحديث فيها عن نفسه أو ذاته. ويُقسّم هذا النوع من المقالة، إلى أنواع، هي: المقالة الاجتماعية، والوصفية، والشخصية، والتأملية، ومقال السيرة.

ب: وموضوعية: وهي التي تكون طرحاً لموضوع أو قضية، ودراستها أو بيان فحواها للقارئ بأسلوب علمي ودراسة واعية لا علاقة لها بميول الكاتب وعواطفه فيها، ويُقسّم إلى: المقالة النقدية والتاريخية والفلسفية والعلمية. كما تُقسّم المقالة حسب أسلوب الكاتب إلى: أدبية وعلمية.

ثم تبيّن المعلمة للطالبات بأن هذه المقالة التي بين أيديهن هي من نوع المقالة الذاتية أو الأدبية؛ لأنّ المقالة الذاتية هي في حقيقتها مقالة أدبية.



بعدها تنتقل إلى مناقشة الطالبات في توضيح الفكرة العامة للنص، والأفكار الجزئية المتمثلة في:

ـ الحياة التي كان عليها الكاتب قبل ولادة ابنه رجاء.

ـ أثر ولادة رجاء على حياة الكاتب.

ـ موت رجاء، وأثر ذلك على نفسية الكاتب.

ثم تطلب إليهن تحديد الكلمات الصعبة الواردة في النص؛ ليوظفنها في جملٍ من إنشائهن بعد تعرّفهن لمعناها، مثل: (إبراق، اللوسنان، مراق البطن).

بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص، وكتابتها على السبورة؛ لتوضيحها للطالبات، والمتمثلة في:

ـ للتمييز بين الحقائق والآراء. ( توضح لهن الفرق بين كلٍّ من: الحقيقة والرأي).

ـ التفريق بين الأسباب والنتائج. ( توضح لهن المقصود بكلٍّ من: السبب والنتيجة).

ـ تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

ـ تحديد أغراض المؤلف وأهدافه.

ـ تحديد مواقف المؤلف واتجاهاته.

ـ تقويم المقروء من حيث: مضمونه، ولغته، وأسلوبه.

تقوم المعلمة بالمناقشة والحوار مع الطالبات؛ لتحديد المهارات المطلوبة الواردة في النص، وهي على النحو الآتي:

• الجمل والعبارات الدالة على الحقائق، هي:

1\_ إنَّ للكاتب رُزقَ بابنه رجاء بعد طول انتظار.

2\_ تصويره للحياة التي كان يحياها قبل أن يُرزق بابنه رجاء وبعده، كما يتضح من الفقرة

الثانية.

3\_ تصويره للحزن الذي ألمَّ به بعد فقدانه لابنه.

\* الجمل والعبارات الدالة على الأسباب والنتائج المرتبطة بها، هي:

1- للسبب: عدم وجود الابن في حياته.

النتيجة: حياة البؤس والشقاء التي كان يحياها.

2- السبب: وجود ابنه رجاء في حياته.

النتيجة: حياة الأمل والتفاؤل والأنس.

3- للسبب: فقدانه لابنه رجاء.

النتيجة: عودة حياة الحزن والأسى إلى قلبه.

\* تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، المتمثلة في:

- وجه للشبه: بين حالتيه قبل أن يُرزق بابنه رجاء وبعد فقدانه له (حياة البؤس والشقاء).

- وجه اختلاف: بين حالتيه قبل أن يُرزق بابنه رجاء وبعد أن رزق به (تبدل حالته من حياة البؤس والشقاء إلى حياة السعادة والهناء).

\* الغرض الذي صرح به الكاتب في النص، هو:

(وصف الحالة التي كان يحياها الكاتب قبل أن يُرزق بابنه رجاء وبعدها، ثم ما ألمَّ به من حزنٍ وشقاءٍ بعد فقدانه).

\* الغرض غير المصرح به في النص، هو:

(أن الأطفال هم بهجة الحياة الدنيا وزينتها، وبدونهم تُعدُّ الحياة خاوية لا معنى لها).

\* موقف الكاتب واتجاهه، تمثل في:

(سيطرة عاطفة الحزن والأسى عليه).

\* تقويم المقروء:

فمضمون النصّ كان واضحاً، استطاع الكاتب أن يعبر عن معاناته وألمه وحزنه الشديد، وتّضح ذلك من خلال تسلسل الأفكار؛ كيف كانت حالته قبل أن يُرزق بابنه رجاء، ثم كيف صارت بعد أن رزق به، وكيف تحوّلت بعد فقده.

أما لغة النصّ، فهي سهلة واضحة ليس فيها تعقيد أو غموض. وأما أسلوبه، فهو سهل وواضح، نوع فيه بين الأسلوبين: الخبري والإنشائي، واستخدم الصور البيانية المعيرة.

بعد الانتهاء من توضيح مهارات القراءة الناقدة ومناقشتها مع الطالبات، تنتقل المعلمة إلى مهارات الكتابة الإبداعية، فتقوم بتسجيلها على السبورة؛ للتذكير بها وتوضيح المقصود بكلّ مهارة من مهاراتها المنطلقة من أبعاد التفكير الإبداعي، المتمثلة في: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع أو الإثراء بالتفاصيل)، وذلك على النحو الآتي:

1-الأصالة: وتعني القدرة على إنتاج استجابات وأفكار أصيلة وغير مألوفة.

2-الطلاقة: وتعني القدرة على إنتاج أكبر عددٍ من الأفكار الإبداعية في فترة زمنية معينة، وهي أنواع: (الطلاقة الفكرية، والتعبيرية، واللفظية، والترابطية).

3-المرونة: وتعني القدرة على تغيير التفكير، بدلاً من تجميده في اتجاه واحد.

4-التوسع أو الإثراء بالتفاصيل: وهو القدرة على إثراء الموضوع بالتفاصيل التي تسهم في تنمية فكرة معينة.

فتقوم المعلمة بعدها بتوضيح المؤشرات السلوكية المرتبطة بمهارات الكتابة الإبداعية، وأن أيّ كتابة إبداعية ينبغي أن تتوافر فيها هذه المعايير والمؤشرات، فتربط ذلك بالدرس؛ من خلال توضيح تلك المهارات وتطبيقها على الدرس.

وتذكّرهن بأنّ هذا الدرس ينتمي إلى فنّ المقال، وأنّ المقالة ينبغي أن تتوافر فيها المعايير

الآتية:

م	معايير المقال
1	حسن التمهيد للموضوع.
2	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.
5	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومتراابط.
6	اشتمال الموضوع على مقدمة وعرض وخاتمة.
7	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.
8	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.
9	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.
10	كتابة أفكار متعددة للموضوع.
11	تضمين الموضوع العديد من المشكلات الثانوية التي تبرز الفكرة.
12	وضوح ذاتية الكاتب.
13	تركيز الخاتمة على الجوانب المهمة للموضوع.

فنتناقش مع الطالبات في مدى تحقّق هذه المعايير وتوافرها في الدرس، وذلك بتتبّع كلّ معيارٍ على حدة؛ حتى تستطيع الطالبة فيما بعد عند كتابتها لموضوع تعبيرٍ في فنّ المقال مراعاة تحقّق هذه المعايير في موضوعها.

ملاحظة:

تطلب المعلمة إلى الطالبات أن يسلمنها التلخيصات التي قمن بها فيما يتعلّق بتلخيص الدرس، وتؤكد عليهن ضرورة القيام بهذا العمل في جميع الدروس التالية لهذا الدرس.

## الأهداف السلوكية:

يُتَوَقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرة على:

- 1- توضيح الفكرة العامة للنص.
  - 2- توضيح الأفكار الجزئية للنص.
  - 3- توظيف المفردات الصعبة في جمل من إنشائها.
  - 4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
  - 5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
- إرشادات عامة بكيفية تنفيذ الدرس:

تناقش المعلمة الطالبات في موضوع الدرس على النحو الآتي:

تعرف الطالبات بأن هذا الدرس ينتمي إلى فنّ (المقال) أيضًا، وهو من نوع المقالة الوصفية؛ حيث إن الكاتب يصف الحياة في كل من البر (الجبل) والبحر.

بعدها تنتقل إلى مناقشة الطالبات بعد قراءتهن للدرس في المنزل. في توضيح الفكرة العامة للنص، المتمثلة في: ( منزل الإنسان وسكانه أفضل له من أي مكان آخر مهما كان جماله)، والأفكار الجزئية له والمتمثلة في: (البر كما يراه الكاتب، مقارنة بين البر والبحر، خديعة البحر للإنسان مهما كان جماله، حبُّ الكاتب رؤية البحر عند هيجانه)، ثم تطلب إليهن تحديد الكلمات الصعبة الواردة في النص؛ ليوظفنها في جمل من إنشائهن بعد تعرفهن لمعناها من مثل: (مرتج، الخبء، العباب).

بعد ذلك تنتقل إلى كتابة مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص على السبورة، وتقوم بشرحها وتوضيحها للطالبات عن طريق المناقشة والحوار، وتوزيع الطالبات -مثلًا- في مجموعات، وهذه المهارات هي:

- الجمل والعبارات الدالة على الحقائق، هي: ما عرضه الكاتب عن حقيقة كل من الجبل والبحر.

- الجمل والعبارات الدالة على الرأي، هي: رأي الكاتب في البحر.

- أوجه الاختلاف: بين الجبل والبحر حسب ما ورد في النص من اختلافات بينهما.

- غرض الكاتب المصريح به في النص، المتمثل في: توضيح ما بين الجبل والبحر من فروقات.

- أغراض الكاتب غير المصرح بها في النص، المتمثلة في: (حبّه لحياة السهل، التفكّر في ملكوت الله وخلقه).

- مواقف الكاتب واتجاهاته في النص: (تفضيله لحياة الجبل، عدم كرهه السكن على شاطئ البحر رغم حبّه لحياة الجبل).

- عبارات الإقناع: تلك العبارات التي أوردها الكاتب لتدليل بها على حبّه لحياة الجبل.

- تقويم المقروء، من حيث:

المضمون: واضح الفكرة، عرض فيه الكاتب ما بين الجبل والبحر من فروقات.

اللغة: سهلة واضحة، ألفاظه وتراكيبه ليس بها غموض.

الأسلوب: سهل واضح، فما عرضه من مقارنات بين الجبل والبحر ليس فيه تعقيد، كما أنه

استخدم الأسلوب الإنشائي والخبري، إضافة إلى استخدامه الصور البيانية الجميلة المعبرة.

بعد الانتهاء من توضيح مهارات القراءة الناقدة، تنتقل بالطالبات إلى مهارات الكتابة

الإبداعية، المتمثلة في: الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع أو الإثراء بالتفاصيل، وذلك على

النحو الآتي:

#### 1- الأصالة:

- عرض الكاتب أفكارًا جديدة؛ وذلك من خلال ما عرضه من فروقات بين الجبل والبحر،

وتفضيله لحياة الجبل من خلال هذا العرض.

- قَدِّمُ بدايةً مبتكرةً للموضوع، كما يتَّضح من عبارة ( لقد سكنت الربا كما نزلت بالسواحل )

وبعد ذلك تترك الحرية للقارئ في ذلك؛ كل حسب مكانه.

## 2- الطلاقة:

- قَدِّمُ للكاتب أفكارًا كثيرةً مرتبطةً بالموضوع؛ فقد قدِّمُ ما يميّز به الجبل عن البحر من ميزات؛

فكان كلما يذكر شيئًا عن الجبل يأتي بنقيضه عن البحر.

- قَدِّمُ الأدلة والبراهين المقنعة، التي تقنع القارئ حين كان يتحدث عن حياة كلٍّ من الجبل

والبحر.

- كما قَدِّمُ عددًا من المترادفات والجمل المتقابلة، من خلال ما عرضه لكلٍّ من الجبل والبحر من

فروقات.

- واستخدم كذلك الصور البيانية المعبرة.

## 3- للمرونة:

انتقل من فكرة إلى أخرى بشكلٍ متسلسلٍ ومتتابعٍ، فبعد أن قدِّمُ ما بين الجبل والبحر من

فروقاتٍ انتقل إلى فكرةٍ أخرى، تمثلت في عدم كراهيته العيش قرب الشاطئ، واختتم موضوعه بالتفكير في آيات الله.

- قَدِّمُ أفكارًا متنوعة أثرت الموضوع.

- ونوع في الأساليب التي عبّر بها عن الأفكار المطروحة.

## 4- التوسّع أو الإثراء بالتفاصيل:

- كتب أفكارًا متعددة للموضوع.

- وضمَّنه العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة التي أراد إيصالها للقارئ، فكان كلما يقَدِّمُ شيئًا

عن الجبل يأتي بنقيضه عن البحر؛ حتى تتَّضح الفكرة.

- ختم الموضوع بنهايةٍ مناسبةٍ له.

## الأهداف السلوكية:

يُتَوَقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرة على:

- 1- توضيح الفكرة العامة للنص.
  - 2- توضيح الأفكار الجزئية للنص.
  - 3- توظيف المفردات الصعبة في جملٍ من إنشائها.
  - 4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
  - 5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
- إرشادات عامة بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضّح المعلمة لهن بأنه ينتمي إلى فنّ أدبيّ آخر وهو (القصة)، وأنّ النصّ عبارة عن قصّة مترجمة من الأدب العالمي، ثم تتطرق إلى التعريف بالقصة، وأنواعها: القصة، والقصّة القصيرة، والأقصوصة؛ ثم تعرج بالحديث إلى عناصرها المتمثلة في: (الشخصيات، والزمان، والمكان، والحدث، والعقدة، والحل، والحوار، والسرد)، فتوضّح لهن المقصود بكلّ عنصرٍ من هذه العناصر.

ثم تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتبعتها في الدرسين السابقين؛ من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثلة في: (تقديم للكاتب صورة ساخرة للمجتمع الصناعي في الغرب من خلال شخصية العامل البسيط ماركوفالدو، الرافض لإفرازات الثورة للصناعية وتدميرها للبيئة ولعناصرها الأولية، حيث صوّر الكاتب ماركوفالدو إنساناً بسيطاً مرتبطاً بالأرض وأشياءها غير المصنّعة)، وتوضيح الأفكار الجزئية، والمفردات الصعبة ووضعها في جملٍ من إنشائهن، مثل: (الجادة، يذرع، نعرة)، ثم الانتقال إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (توضيح للحقائق، تحديد جمل السبب وجمل النتيجة المرتبطة بها، وتوضيح أوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد



مواقف للمؤلف واتجاهاته، وتقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعية المتوافرة في الدرس، ومهاراتها السلوكية، وأن القصة ينبغي أن تتوافر فيها المعايير الآتية:

م	معايير القصة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.
2	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين للمقنعة.
5	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجميل المتقابلة.
6	استخدام الصور البيانية المعبرة.
7	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.
8	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.
9	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.
10	كتابة أفكار متعددة للموضوع.
11	وضوح عناصر القصة (الشخصيات، الأحداث، الزمان، المكان، العقدة، الحل).
12	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى العقدة.
13	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى الحل.
14	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.
15	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.

فتناقش المعلمة الطالبات في مدى توافر هذه المعايير في القصة موضوع الدرس، وذلك بتتبع كل معيار على حدة؛ لمعرفة مدى توافره فيها؛ وذلك لمراعاته عند كتابتها لموضوع القصة التي ستطلب منهن الكتابة فيها ضمن موضوعات للتعبير الكتابي الإبداعي.

## الأهداف السلوكية:

يُتَوَقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرة على:

- 1- توضيح الفكرة العامة للنص.
  - 2- توضيح الأفكار الجزئية للنص.
  - 3- توظيف المفردات الصعبة في جمل من إنشائها.
  - 4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
  - 5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
- إرشادات عامة بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضّح لهن بأنه ينتمي إلى فنّ أدبيّ آخر وهو (فنّ السيرة)، وأنّ السيرة تنقسم إلى نوعين: ذاتيّة، وغيرويّة، فتعرّفها بكلّ نوع من هذين النوعين، وأنّ للدرس الذي بين أيديهن ينتمي إلى فنّ السيرة الغيرويّة.

ثمّ تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتّبعتها في الدروس السابقة؛ من حيث: توضيح للفكرة العامة له والمتمثلة في: (قصة إسلام سفانة، وسيرتها مع رسول الله صلى الله عليه وسلم بعد ذلك)، وتوضيح الأفكار الجزئية، والمفردات الصعبة ووضعها في جمل من إنشائهن، مثل: (مدلهم، رهبوت، الحالكة، يذعن، ران، أقال)، ثم الانتقال إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (تحديد الحقائق والآراء، تحديد جمل السبب وجمل النتيجة المرتبطة بها، وتوضيح أوجه الاختلاف بين ما كان عليه الشقيقان من ضلال وكفر وبين ما صاروا إليه من إيمان وهدي)، وتحديد أغراض المؤلف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلف واتّجاهاته، وتحديد عبارات الإقناع، وتقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعية المتوافرة في الدرس، ومهاراتها السلوكية، وأنّ السيرة ينبغي أن تتوافر فيها المعايير الآتية:

م	معايير السيرة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوقة للموضوع.
2	ابتكار أفكار جديدة غير مسبقة.
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.
5	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.
6	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.
7	كتابة أفكار متنوعة تثري للموضوع.
8	كتابة أفكار متعددة للموضوع.
9	تضمين الموضوع للعديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.
10	إبراز طبيعة الشخص الوارد فيها.
11	استخدام الصور البيانية المعبرة.
12	انتقاء الكلمات والجمل للمعبرة.
13	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.

فنتناقش مع الطالبات في مدى تحقق هذه المعايير وتوافرها في الدرس، وذلك بتتبع كل معيار على حدة؛ حتى تستطيع الطالبة فيما بعد عند كتابتها لموضوع تعبير في فن السيرة مراعاة مدى تحقق هذه المعايير في موضوعها.

## الأهءاف السلوكية:

يُتوقع من الطالبة في هذا الءرس أن تكون قادرة على:

- 1- توضيح الفكرة العامة للنص.
  - 2- توضيح الأفكار الجزئية للنص.
  - 3- توظيف المفردات الصعبة في جملة من إنشائها.
  - 4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
  - 5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
- إرشادات عامة بكيفية تنفيذ الءرس:

بعد التهيئة لموضوع الءرس، توضّح لهن بأنه ينتمي إلى فن أدبي آخر وهو (فن الخاطرة)، فتوضّح لهن ما تتميز به الخاطرة من القصر مقارنة بفن المقال، وأن لا مجال فيها للأدلة والبراهين، كما أن عنوانها لا يشترط فيه الانسجام مع مضمونها، وأن نجاحها يعتمد على الجانب الجمالي الذي يتطلب الفكرة المبتكرة، والعاطفة السامية، ورشاقة الأسلوب، وحسن التعبير، والصور الفنية.

ثم تنتقل إلى مناقشة الءرس بالطريقة نفسها التي اتبعتها في الءروس السابقة؛ من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثلة في: (قيمة العطاء في حياة الإنسان)، وتوضيح الأفكار الجزئية، والمفردات الصعبة ووضعها في جملة من إنشائهن، مثل: (متبجّجًا، يحسروا، نيرًا)، ثم الانتقال إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الءرس، مثل: (تحديد الحقائق والآراء، وتحديد أغراض المؤلف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلف واتجاهاته، وتقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعية المتوافرة في الءرس، ومهاراتها السلوكية، وأن الخاطرة ينبغي أن تتوافر فيها المعايير الآتية:

م	معايير الخاطرة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.
2	اشتمالها على فكرة جديدة مبتكرة.
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.
5	استخدامها الصور البيانية المعبرة.
6	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.
7	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمال المتقابلة.
8	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.
9	تنويع الأساليب المعبرة عن الأفكار.
10	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.
11	كتابة أفكار متعددة للموضوع.
12	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.

فتناقش الطالبات في مدى تحقق هذه المعايير وتوافرها في الدرس، وذلك بتتبع كل معيار على حدة؛ حتى تستطيع الطالبة فيما بعد عند كتابتها لموضوع تعبير في فن الخاطرة مراعاة مدى تحقق هذه المعايير في موضوعها.

### مشاهد من الفصل الثالث

#### الأهداف السلوكية:

يُتَوَقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرة على:

- 1- توضيح الفكرة العامة للنص.
  - 2- توضيح الأفكار الجزئية للنص.
  - 3- توظيف المفردات الصعبة في جمل من إنشائها.
  - 4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
  - 5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
- إرشادات عامة بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضّح لهن بأنّ هذا الدرس ينتمي إلى فنّ أدبيّ آخر وهو فنّ (المسرحيّة)، فتعرّفهن بالمسرحيّة بأنّها عبارة عن: فنّ أدبيّ نثريّ أو شعريّ، يهدف إلى عرض شريحة من شرائح الحياة أو شأن من شؤونها للجمهور، وذلك من خلال ممثلين على خشبة المسرح، يتحدّثون بالسنة أفراد المجتمع. فلابدّ إذن من توافر ثلاثة أركان في المسرحيّة، هي: (النص، الممثلون، الجمهور). ثمّ تنتقل بهن إلى التعريف بعناصر المسرحيّة، المتمثلة في: (الشخص، الزمان، المكان، الحدث، الحكّة، الحوار).

ثمّ تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتبعتها في الدروس السابقة؛ من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثلة في: (الصراع الذي يصوّر الحبّ والفروسية قديماً، وذلك من خلال خطبة عبله والمهر الذي طُلب لها)، وتوضيح الأفكار الجزئية، والمفردات الصعبة ووضعها في جمل من إنشائهن، مثل: (وجم، الفلحاء، طوائل، جهاماً، خائل، الجحافل، الرئبال)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (تحديد الحقائق والآراء، تحديد الأسباب والنتائج المرتبطة بها، تحديد أوجه الشبه بين عنتره وضرغام، وتحديد

أغراض المؤلف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلف واتّجاهاته، وتحديد عبارات الإقناع، وتقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعد ذلك تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعية، ومهاراتها السلوكية المتوافرة في الدرس، وأنّ المسرحية ينبغي أن تتوافر فيها المعايير الآتية:

م	معايير المسرحية
1	تقديم بداية مبتكرة غير مألوّفة للموضوع.
2	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.
5	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.
6	استخدام الصور البيانية للمعبرة.
7	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.
8	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.
9	كتابة أفكار متعددة للموضوع.
10	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.
11	وضوح عاصر المسرحية (الشخص، الأحداث، المكان، الزمان، الحكمة، الحوار)
12	ترتيب الأحداث بما يؤدي إلى الصراع المسرحي.
13	استخدام الحوار المناسب.
14	تحديد الشخصيات الرئيسة والثانوية.
15	رسم الحل المناسب للصراع الوارد في المسرحية.

فتناقش الطالبات في مدى تحقّق هذه المعايير وتوافرها في الدرس، وذلك بتتبّع كلّ معيار على حدة؛ حتى تستطيع الطالبة فيما بعد عند كتابتها لموضوع تعبير في فنّ المسرحية مراعاة تحقيق هذه المعايير في موضوعها.

الأهداف السلوكية:

يُتَوَقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرة على:

- 1- توضيح الفكرة العامة للنص.
  - 2- توضيح الأفكار الجزئية للنص.
  - 3- توظيف المفردات الصعبة في جمل من إنشائها.
  - 4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
  - 5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
- إرشادات عامة بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد الانتهاء لموضوع الدرس، توضح لهن بأن هذا الدرس ينتمي إلى فنّ (المقال)، وقد سبق للحديث عن هذا الفنّ، وهو عبارة عن مقالة علمية، والمقالة العلمية تمتاز بابتعادها عن الحشو، والتركيز على الفكرة، والإيجاز، واستعمال المعاني المباشرة للألفاظ. ثم تذكرهن بأنّ المقالة ينبغي أن يكون لها مقدمة وعرض وخاتمة.

ثم تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتبعتها في الدروس السابقة؛ من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثلة في: (اكتشاف الخلايا الجذعية وما أحدثته من ثورة في عالم الطب)، وتوضيح الأفكار الجزئية، والمفردات الصعبة ووضعها في جمل من إنشائهن إن كان هناك ثمة مفردات بحاجة إلى توضيح، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (تحديد الحقائق والآراء، تحديد الأسباب والنتائج المرتبطة بها، تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلف واتجاهاته، وتحديد عبارات الإقناع، وتقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعية، ومؤشراتها السلوكية المتوافرة في الدرس، وتذكرهن بمعايير المقال التي سبق للحديث عنها؛ لتتمّ مراعاتها عند كتابة موضوع تعبير في فنّ المقال.



الأهداف السلوكية:

يُتوقع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرة على:

- 1- توضيح الفكرة العامة للنص.
  - 2- توضيح الأفكار الجزئية للنص.
  - 3- توظيف المفردات الصعبة في جمل من إنشائها.
  - 4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
  - 5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
- إرشادات عامة بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضّح لهن بأن هذا الدرس ينتمي إلى فنّ أدبيّ سبق الحديث عنه وهو فنّ (القصة)، فتسترجع مع الطالبات عناصر القصة التي سبق الحديث عنها.

ثم تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتبعتها في الدروس السابقة، من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثلة في: (اللوحة الخالدة وما أحدثته من أثر في نفسية المريضة)، وتوضيح الأفكار الجزئية، والمفردات الصعبة ووضعها في جمل من إنشائهن، مثل: (وطنت، الفرجون، أرخت)، ثم توضيح عناصر القصة في هذا الدرس، بعدها يتم الانتقال إلى مناقشة مهارات للقراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (توضيح الحقائق، تحديد جمل للسبب وجمل النتيجة المرتبطة بها، وتوضيح أوجه الاختلاف بين ما كانت عليه المريضة وكيف صارت بعد ذلك)، وتحديد أغراض المؤلف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلف واتجاهاته، وتحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير، وأخيراً تقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل الطالبات إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعية، ومؤشراتها السلوكية المتوافرة في الدرس، وأنّ للقصة ينبغي أن تتوفر فيها المعايير التي سبق الحديث عنها، فتناقش مع الطالبات في مدى مراعاة الكاتب لهذه المعايير؛ لتتمثلها الطالبة عند كتابتها لموضوع تعبير في فنّ القصة.

### الأهداف السلوكية:

يُتَوَقَّع من الطلبة في هذا الدرس أن تكون قادرة على:

- 1- توضيح الفكرة العامة للنص.
  - 2- توضيح الأفكار الجزئية للنص.
  - 3- توظيف المفردات الصعبة في جمل من إنشائها.
  - 4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
  - 5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية الواردة في النص.
- إرشادات عامة بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضح للطلّبات بأن هذا الدرس ينتمي إلى فنّ أدبيّ قد سبق الحديث عنه ألا وهو فنّ (السيرة).

ثم تنتقل بهن إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي تم اتّباعها في الدروس السابقة، من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثلة في: (عدل عمر رضي الله عنه)، وتوضيح الأفكار الجزئية، والمفردات الصعبة ووضعها في جمل من إنشائهن، مثل: (أنبه، يحابي، يزري)، ثم الانتقال إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (تحديد الحقائق والآراء، تحديد جمل السبب وجمل النتيجة المرتبطة بها، وتحديد أوجه الشبه، وتحديد أغراض المؤلف المصريح بها وغير المصرّح بها، وتحديد موقف المؤلف واتّجاهاته، وتحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير، ثم تقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعية، ومؤشراتها السلوكية المتوافرة في الدرس، وأنّ للسيرة ينبغي أن تتوافر فيها مجموعة من المعايير وقد ذكرناها سابقاً في درس لؤلؤة الطائية ، فتذكرهن بها؛ لمعرفة مدى مراعاة الكاتب لها في موضوعه؛ لتستفيد بها الطالبة فتطبّقها عند كتابتها لموضوع تعبير في فنّ السيرة.

تمت الإشارة عند مناقشة كيفية تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية، إلى الحديث عن معايير كل فن من الفنون الأدبية المتمثلة في: (القصة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحية)، وأن الطالب ينبغي أن تستفيد من هذه المعايير وتطبقها عند كتابتها لأي فن أدبي من هذه الفنون، حيث تم التطرق إليها عند مناقشة النصوص القرائية، لذلك خصّصت حصصاً لكتابة بعض الموضوعات كتابية إبداعية تقوم بها الطالبة، مستوحى مضمونها من نصوص القراءة الإضافية، فكانت هناك ثلاثة موضوعات تعبيرية، كل موضوع تكتبه الطالبة في حصة دراسية واحدة، مثلت هذه الموضوعات للفنون الأدبية الآتية: (القصة، والخاطرة، والمقال)، وهذه الموضوعات هي:

#### الموضوع الأول:

قد تأخذ الحياة منا أغلى الأشياء وأثمنها.. هكذا دون سابق إنذار، فالموت حقيقة لا بد منها، فيفاجئنا بسلبه فلذات أكبادنا بعد طول انتظار، وبعد أن نقرأ أعيننا برؤيتهم.

اكتبي قصة في هذا الجانب، موضحة حالة أب قد خطف الموت ابنه بعد طول انتظار.

#### الموضوع الثاني:

الحياة مليئة بالتناقضات والمتضادات، وقد تختلف وجهة نظر الإنسان في كل منهما، وهي ضرورة ملحة في حياته، فهناك البر والبحر.. وكل منهما له خصوصيته التي تختلف عن الآخر.

اكتبي خاطرة في ذلك، مبيّنة أثر هذا التناقض على حياة الإنسان.

#### الموضوع الثالث:

التعلق بالأمل ولو بوميض بسيط منه سبب في الحياة والشفاء من الأمراض؛ فالتفاؤل والبعد عن اليأس أمر ضروري للبقاء على وجه الأرض، والوصول إلى الغايات المنشودة.

اكتبي مقالاً في هذا الجانب.

## **Abstract**

**Al Khusaibi, Ghalya bint Zaher bin Abdullah, The Effect of the Method of Teaching Extra Reading Topics in Improving Critical Reading and Creative Writing Skills for 10<sup>th</sup> Grade Female Students in Sultanate of Oman . PhD thesis, Yarmouk University, 2012**  
**(Supervisor: Dr. Ratib Qasim Ashour).**

This study aimed at identifying the impact of the Method of Teaching Extra Reading Topics in Improving Critical Reading and Creative Writing Skills for Grade 10 Female Students in Sultanate of Oman. In order to achieve the objective of the study, the researcher prepared a list of critical reading skills, including six skills along with their behavioral indicators and built a critical reading test in light of the critical reading skills approved for the study. The test included 21 items; 8 items multiple choice, 12 completion items, and 1 essay writing item. The researcher also prepared a list of creative writing skills and their behavioral indicators, and built a creative writing test of two items. The first item had four topics from which the student was asked to choose one to write about. In the second item, the student was given the freedom to choose the topic she would write about, given that it should be of a different type from that in the first item. The different types of writing approved in the study include; story, essay, thoughts, biography, and play. The researcher provided nine extra reading

topics to be taught to the experimental group and prepared a teacher's guide.

The sample of the study consisted of 56 10<sup>th</sup> grade female students selected purposefully from two public schools in the academic year 2011/2012 in Muscat General Directorate of Education. The students were divided randomly into two groups; the experimental group containing 29 students, and the control group containing 27 students. The semi-experimental design was administered based on two groups, experimental and control groups, a pre and post test, the experimental group was taught extra reading topics following the method approved in the study, while the control group was taught through traditional method described in the Assessment Document.

The findings of the study showed that there are significant statistical difference at the level of ( $\alpha = 0.05$ ) attributed to the impact of the method on the skills of differentiating between reasons and results, identifying aspects of similarities and differences, identifying the writer's aims and objectives of the critical reading skills. while there were no differences in the remaining skills. These differences were in the favor of the experimental group. The results also showed significant statistical difference at the level of ( $\alpha = 0.05$ ) attributed to the impact of the method on the critical reading test as a whole, in the favor of the experimental group.

In addition, the findings indicated that there are significant statistical difference at the level of ( $\alpha = 0.05$ ) in the creative writing test attributed to the impact of the method. The findings came supportive of the experimental group. In light of those results, the researcher recommends giving more attention to improve the skills of critical reading and creative writing of basic education students.

**Key words:** Extra reading, critical reading skills, creative writing skills.